PAIDÓS VOCES DE LA EDUCACIÓN



EL JUEGO CORPORAL

Daniel Calmels

PAIDÓS

Índice de contenido

El juego corporal

EL JUEGO CORPORAL

Daniel Calmels

Calmels, Daniel
El juego corporal / Daniel Calmels. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2018.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-12-9716-4

1. Acceso a la Educación. I. Título.
CDD 370.1

Directora de colección: Rosa Rottemberg
Diseño de cubierta: Departamento de Arte de Grupo Editorial Planeta S.A.I.C.

Publicado bajo su sello PAIDÓS®
Independencia 1682/1686,
Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: mayo de 2018

Digitalización: Proyecto451

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-9716-4

La tercera parte de la vida de un ser humano, de una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior.

DONALD WOODS WINNICOTT (1972)

La infancia es ciertamente más grande que la realidad.

GASTON BACHELARD (1965)

PRÓLOGO
Genealogía de *El juego corporal*, de Daniel Calmels

Llevamos décadas leyendo sus libros, su prolífera obra nos viene acompañando e iluminando nuestra práctica desde su infinito respeto por las infancias. Más de veinte libros editados y doce inéditos acompañan su trayectoria profesional. Su insistencia ahonda en la afirmación de la especificidad de lo psicomotor abierto al diálogo interdisciplinario profundo con la filosofía, el psicoanálisis, la psicopedagogía, la educación, la pintura, el ensayo, la poesía. De su mano leímos referentes indiscutibles como Wallon y Ajuriaguerra. Difundió los aportes de Sara Paín vinculados a la conceptualización del cuerpo. Nos presentó en *Cuerpo y saber* una lectura particular del mito de Edipo en un diálogo lúdico con Alicia Fernández. Nos acercó la lectura de Merleau Ponty, Deleuze, Derrida, Barthes. Nos entusiasmó con la filosofía de Bachelard y la poesía de Fijman, Pessoa, Artaud. Jugó sus palabras junto a Winnicott.

En sus textos, la "cita" es un verdadero lugar de encuentro y aprendizaje.

Con Graciela Scheines intercambió lecturas y escritos. A su pedido, hizo ella una lectura del *juego corporal* que dio lugar a un texto llamado "Leticia frente al espejo". Allí trabajó los conceptos a partir del cuento de Julio Cortázar denominado "Final del juego" y destacó los puntos más sobresalientes del texto como *aciertos*. Scheines jugó con Calmels como si ambos estuvieran en un tablero en el que los conceptos eran los dados que se lanzaban para avanzar dentro de un mismo equipo. Presentó a Leticia como la reina de los juegos corporales, a pesar de poseer un cuerpo orgánico disminuido, minusválido. Sin duda, si no hubiese ocurrido su inesperado fallecimiento, hubiese sido ella la más autorizada para prologar este libro.

Contextualizar la procedencia de este texto nos permite valorar su enorme aporte conceptual, según el cual se solicita al lenguaje una particular estética que le permite potenciar la dimensión del conocimiento y de la rigurosa clínica. La estética calmelsiana bien podría denominarse como la "poética lúdica de la sutileza", en que cada detalle se expande en preguntas, y el sentido, en posibilidad poética. El suyo es un modo de pensar-vivir lúdico que asocia conceptos en los momentos menos esperados, que atrapa lo que parece lejano o imposible de unir, cuya percepción aérea, sutil, capta lo que los ojos racionales a menudo no pueden percibir.

La temática del juego está presente, de una u otra forma, a lo largo de toda la obra de Daniel, no escapa a ninguno de sus libros e investigaciones. Los que lo conocen saben de su íntimo sentido lúdico despojado de solemnidad.

En la década de los 80, cuando se desempeñaba como coordinador del departamento

de formación corporal en la Asociación Argentina de Psicomotricidad, fue quien introdujo en los dispositivos de formación profesional la posibilidad de jugar como una forma privilegiada para revisar la historia lúdica de quienes se estaban formando a fin de acceder al posicionamiento profesional.

Delimita la expresión "juego corporal" alrededor de la década de los 90, con el afán de designar un lugar específico para nuestro quehacer profesional, diferenciándolo de otras clasificaciones tradicionales como juego motor, de ejercicio, dramático, etc.

Sobre un proyecto teórico de insistencia, esta temática se fue enlazando junto a otras conceptualizaciones y estudios vinculados a la relación corporal temprana entre el adulto y el niñ@. Encontramos así la originalidad de los *juegos de crianza*: los juegos de *sostén*, *ocultamiento* y *persecución* como juegos generadores, matriz lúdico-corporal de la cual devendrán luego otras posibilidades lúdicas; su función en la construcción de los cuerpos, la tramitación de los miedos básicos que allí se presentan, el necesario acuerdo tónico emocional con el cual nos advierte que no es lo mismo acordar que consentir; la diferencia entre juego y falso juego, entre jugar y actuar.

Otro desarrollo teórico puso el acento en la posibilidad de pensar los juegos vinculados a los relatos. Narraciones con contactos, juegos corporales versificados, relatos de presentación-representación ficcional. Cuentos tradicionales y juegos en donde se despliegan programas narrativos, que atenúan temores y sostienen su tensión en base al distanciamiento de los cuerpos, allí donde el *Cuerpo cuenta*.

Del mismo modo, nos acercó herramientas conceptuales imprescindibles para leer la clínica con niños y niñas. En *Analizadores del jugar* (aún inédito) estudió detenidamente la *unidad lúdica*, los *rituales introductorios al jugar*, las *acciones evitativas para entrar en juego*, la *dinámica lúdica* (momentos de interrupción, intervalos, encadenamientos); las *diferencias conceptuales entre materia*, *objeto*, *juguete*; *transgresión* y *violación*; *tema* y *contenido*; *acción*, *acto* y *acontecimiento*; la delimitación del espacio; la lectura del *campo*; los *márgenes*; y los *límites en el juego.* Destacó las características de las *intervenciones lúdico-corporales* (contextuales, hipotéticas, aproximativas, direccionales, de sentido) y la necesaria formación para desarrollar una *plasticidad actitudinal* que permita jugar con los niños y las niñas. Y siempre posicionado en la ética del cuidado y de la ternura.

La génesis de la creación vinculada al juego tiene también su espacio de reflexión en *Juegos en el papel*, donde reivindica la interacción lúdica y gráfica analizando el lenguaje figurativo y lo que se inscribe corporalmente en el acto lúdico-gráfico.

En *La discapacidad del héroe*, la otredad se puso en escena para ser escuchada desde sus personajes y actos (sabiendo que en la ficción tienen albergue los marginales y todos aquellos que están fuera del poder).

En *La gesta grupal* (libro aún inédito) cuenta con el juego como un integrador privilegiado de lo grupal. Los "juegos de pantalla", las *Fugas* y des-corporizaciones que se producen aceleradamente en nuestro actual contexto, subordinando el cuerpo a la acción tecnológica, tampoco han quedado por fuera de sus análisis.

En la presente obra no encontrarán recetas metodológicas ni lugares comunes para los

juegos. Abarca problemáticas empíricas resueltas mediante el análisis, preguntas y temas en las que se evidencia que la creación se encuentra en el corazón mismo del libro. Jugar *con* los niñ@s es la máxima propuesta, que apela a una verdadera *política de la implicación*.

Daniel Calmels se presenta como escritor e investigador de las temáticas del cuerpo, se podría agregar "y del juego". Un poeta autorizado a jugar sus palabras y sus acciones, que sabe que solo interrogando la lengua se puede mitigar el dolor, que solo habilitando el juego se pueden pensar las *infancias del cuerpo*.

MARA LESBEGUERIS

INTRODUCCIÓN

El jugar tiene una presencia que dinamiza la vida cotidiana, principalmente cuando los niños están cerca del adulto. Los primeros juegos, el nacimiento del juego, ubican al adulto y al niño en un mismo acto. Este acto que tiene a veces el carácter de acontecimiento, es un *juego corporal*. En esta acción coinciden la *función corporizante* y la *función lúdica.*

En la vida cotidiana, diversas acciones matizadas por contenidos lúdicos se organizan alrededor de los cuidados básicos que implica la crianza (sostén, aseo, sueño, alimentación, traslados, etc.). Estas acciones lúdicas o prelúdicas las he denominado *juegos de crianza* (2010); están conformadas básicamente por los juegos de *sostén*, *ocultamiento* y *persecución* (más un derivado de ellos, la *confrontación*). En ellos los temores y los impulsos agresivos son dramatizados, ordenados, desplegados, como contenidos dinamizadores de la trama vincular. Dice Donald W. Winnicott (1972): "Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer".

Asimismo, estos juegos se complementan y entrecruzan con diversas acciones de contenido lúdico que denomino *juego corporal versificado* ("La linda manito", "Tortitas de manteca") y *narración con contactos* ("El dedito goloso") (Calmels, 2014). Juegos que dan predominio al uso de las manos acompañados por acciones, versificaciones y narraciones. Dado que el jugar es una producción cultural, resulta imposible inventariar los diversos juegos que se desarrollan en la crianza. Cada una de las acciones lúdicas que he estudiado se toma como ejemplo. En diversas culturas reciben diferentes nombres y modalidades de juego, aunque en todas se mantiene su espíritu. El análisis de los más significativos en Argentina y en países de Latinoamérica indica que concuerdan con los desarrollados en diversos países de Europa, lo cual no es extraño, considerando el legado cultural de la inmigración europea.

Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denomino *juego corporal.* Definirlos como juegos corporales es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad, presencia evidente a través de las *manifestaciones corporales*, como son la actitud postural, los contactos, la gestualidad expresiva, la mirada, las praxias, la escucha, el rostro, los sabores, la voz, etc.

Freiberg Kohan y Gómez Bianchi (2017) hacen una ajustada síntesis de mis ideas que cito a continuación:

> En los primeros vínculos lúdicos con sus adultos significativos se construye la matriz lúdica corporal

como una primera modalidad de relación que será la base para las siguientes relaciones (con pares, con otros adultos). Esta matriz constituye y está constituida dialécticamente por la herencia lúdico-cultural que es donada y transformada en el acto de jugar.

Transmitidos de padres a hij@s, los juegos de crianza forman parte de un legado familiar que comúnmente no es sometido a interrogantes. (1) La memoria colectiva mantiene de generación en generación la presencia de estos juegos, iniciados tanto en los brazos del adulto que sostiene como en cercanía corporal con él. Memoria que se evoca en la gestualidad espontánea, en el contacto, en las acciones.

Los *juegos de crianza* articulan lo individual con lo social. Forman parte de una *matriz lúdica colectiva*.

Según Didier Anzieu (1978), "para el niño, el mito o el cuento, especies de fantasías diurnas colectivas, sirven de modelo para elaborar su vida fantasmática consciente, es decir, sus fantasías despiertos".

Además, se pueden agregar al mito y al cuento el juego de los niños, y entre ellos, los juegos corporales que se desarrollan durante la crianza.

Nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y de sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. A algunos de ellos se los llama juegos de ejercicios, juegos motores o juegos funcionales: en estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo involucradas en la trama vincular.

Tampoco es de gran beneficio utilizar la categoría de "juegos dramáticos", porque en los juegos corporales clásicos, como son los de ocultamiento (escondidas, gallito ciego) y de persecución (manchas, quemado) se desarrolla un drama, aunque no los nombramos como juegos dramáticos.

Para el niño, (2) primero está el juego, dramática de la acción que el adulto introduce sabiendo de los mitos y de los cuentos. Para jugar, es necesario otro que nos introduzca en el juego, aun antes de tener conciencia de que se está jugando. Ese otro no solo debe ser activo, sino fundamentalmente una persona interactiva.

***

La tarea en psicomotricidad es poner a trabajar el cuerpo en sus diversos aspectos. Puede estar presente la corporeidad en las marcas que lo gráfico deja sobre el papel, en la palpitante quietud del *descanso* o en la aventura sensible de la *relajación*; aunque, de manera particular, se destaca el cuerpo en acción a través del juego corporal, en el cual se intensifica el despliegue de las manifestaciones corporales, por cuyo intermedio, según Wallon (1979), "se establece la unión con el otro".

Poner a trabajar el cuerpo no implica atenuación sino despliegue, aun en la quietud.

Algunas disciplinas, para ser eficaces, necesitan que el cuerpo se atenúe, que se reduzca el campo de sus manifestaciones. En cambio, en la práctica psicomotriz –como

ya señalamos– el objetivo es poner a trabajar el cuerpo en el amplio espectro de sus manifestaciones o, en algunos casos, los esbozos de corporeidad que se están construyendo.

Para los niños, jugar es un lenguaje y una acción convocante a la práctica psicomotriz. Ante la pregunta "¿A qué vienen acá?", en su gran mayoría responden "A jugar". Para el profesional, el juego es utilizado como una *técnica* que marca un hecho distintivo en relación a otras prácticas profesionales, pues se trata del juego corporal y de lo corporal puesto en juego, para lo cual se requiere de formación, disponibilidad corporal, espacio y materiales para que se desarrolle la tarea. El jugar, entonces, sin ser una técnica en su origen, se puede utilizar como tal, sabiendo que toda técnica estandarizada, prescripta, regulada por múltiples experiencias, al llevarse a cabo pasa por el cuerpo, y en esta operación se nutre del estilo de cada profesional, lo cual no constituye un obstáculo sino una marca necesaria de su identidad laboral. Siguiendo a Merleau-Ponty (1975), "toda técnica es técnica del cuerpo. Simboliza y amplía la estructura metafísica de nuestra carne". Los efectos estimulantes de la intervención lúdico-corporal del profesional (siempre y cuando sea adecuada) nos confirman que el juego corporal puede ser de utilidad en la tarea educativa y terapéutica en la medida en que la intervención contemple un sentido. Asimismo, debemos recordar, tomando las palabras de Régis Debray (1994), que "la técnica es necesaria, [aunque] no suficiente".

***

Las experiencias primarias de relación, en un sentido teatral, más que *re-presentaciones*, son *presentaciones*, cargadas del impacto que tiene todo hecho inédito, original. Los adultos *codifican* al niño con contactos, miradas, vocalizaciones, actitudes posturales, gestos expresivos, con los ritmos, con las pausas y los intervalos que tienen las secuencias temporales del jugar; así como el niño, desde muy temprano, interviene en el campo emocional del adulto, con invitaciones y propuestas de carácter lúdico-corporal.

Pensando en las primeras instancias de la vida, los incipientes relatos son referencias a estados *orgánicos* que tramitan su estatuto de cuerpo a partir del ejercicio de la *función corporizante* que ejerce el adulto criador. Hambre-saciedad, cansancio-sueño, llanto-placidez, se tramitan en tensión-distensión, son pares complementarios que ocupan los primeros momentos de la vida. Para el adulto, son los signos que remiten a los estados por los cuales pasa el bebé. En el caso de producirse una ausencia corporizante, dedicado el adulto tan solo a una función de cuidados de la vida orgánica (alimentación, aseo, etc.), la construcción del cuerpo se altera y no hay posibilidad de que se construya corporeidad y se instale un *relato lúdico-corporal*. En este sentido, la ausencia reiterada del cuerpo de la expresión y la comunicación no favorece la función corporizante y lúdica que deben cumplir los adultos significativos.

En un aspecto, estas acciones lúdicas no se sustentan en narraciones sino en *relatos de representación* cuyo fundamento no es el lenguaje verbal, articulado. Durante

décadas, el verbo o el logos fueron el bastión de un paradigma hegemónico. No habrá sido fácil para Julián de Ajuriaguerra instalar, casi como un gesto subversivo, el concepto de "diálogo tónico" en pleno desarrollo del psicoanálisis y la lingüística. Señaló Bernard Golse, en la conferencia inaugural del Congreso de Psicomotricidad de la Universidad de Verano del Institut Supérieur de Rééducation Psichomotrice (ISRP), celebrado en París en 2006: "el psicoanálisis pagaría el precio de haber dejado de lado el cuerpo y con la psicomotricidad lo hemos recuperado" (cit. en Ravera, 2009).

El bebé, en sus primeros meses, percibe más imágenes acústicas que significantes, registra con su *escucha reducida* los timbres de la voz que llaman al diálogo. El conjunto de sus manifestaciones corporales funciona como el lenguaje más eficaz.

A su vez, el niño posee una carga genética que lo sitúa en el lugar de un ser con ciertos códigos propios, códigos que el adulto percibirá decodificando sus necesidades básicas y acomodándose a sus ritmos biológicos. En este sentido, se produce un diálogo en el que se codifica un campo de manifestaciones biológicas que dan lugar a la producción de manifestaciones corporales. Y se decodifican las necesidades biológicas primarias. Esto es posible si el adulto cumple con una función corporizante.

En esta dirección de la crianza, por ejemplo, un adulto posicionado en su lugar de criador alimenta a un bebé que biológicamente rige la recepción y el rechazo del alimento con el *reflejo gusto-facial*; su tarea, más allá de alimentar, en cierto momento del desarrollo va a ser propiciar el nacimiento del *sabor*, que, a diferencia del *gusto* (de origen biológico), es producto de la cultura. Así va a intervenir lúdicamente, demostrando que "con la comida se juega", y para esto acudirá al repertorio de relatos lúdicos que participan de la alimentación. Es allí donde la cuchara puede transformarse en un avioncito.

Siguiendo con esta función corporizante, se espera el devenir de un bebé que moldea el cuerpo receptor del adulto que lo sostiene a partir de su postura, gestando su actitud postural; de un niño que oye una serie de sonidos del ambiente que tendrán un nombre en la boca del adulto que lo asiste, de manera que une un sonido con una palabra (no sin antes connotarla con un valor), y construye de esta forma la escucha causal; un niño a quien se le otorgará un turno, espacio de tiempo en el cual emitirá sonidos surgidos de la profundidad de la cavidad vocal (con el sonido de la primera letra del abecedario), recibido por el adulto como lenguaje verbal; un niño que podrá visualizar en el brillo de los ojos del adulto una sonrisa que ilumina el rostro e invita a ser mirado; y mucho más, infinidad de detalles que corporizan zona a zona y que dan lugar a un *cuerpo de la expresión y la comunicación* que sustenta su vida emocional.

En este libro vamos a asignar un lugar destacado al tema de la agresividad, porque las condiciones actuales en las cuales vive el niño de ciudad, principalmente los varones, cuentan con un incentivo, a veces hegemónico, de los relatos de persecución y confrontación que se desarrollan en los programas de pantalla, siendo el niño su operador digital y espectador. Pero a la vez no dispone de espacio y tiempo legalizado para la experiencia lúdica corporal, en la cual podría poner en juego, como verdadero hacedor y partícipe, lo que en la pantalla es virtual. Las experiencias corpóreas disminuyen, se

atenúa el valor, la valentía está en las pantallas y deja de ser tema del juego corporal. La pantalla los ha tomado como sus predilectos y se dirige más hacia los varones que hacia las mujeres.

Podríamos diferenciar la experiencia de la vida cotidiana de la experimentación y del experimento. La experiencia acumulada, en la fluida circulación de la experiencia, no es un experimento. Pensar el fenómeno del jugar nos sitúa en un orden del pensamiento que no puede distanciarse totalmente de la experiencia, en ella se nutre. Dice Agamben (2001):

> Actualmente ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia y, si dispone de ella, ni siquiera es rozado por la idea de basar en una experiencia el fundamento de su propia autoridad. Por el contrario, lo que caracteriza al tiempo presente es que toda autoridad se fundamente en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia.

---

1. Esta condición puede ser una desventaja cuando el adulto tiene una dificultad para entablar una relación lúdica, que lleva a situaciones de falso juego, lo cual a veces implica un sufrimiento para el niño.

2. Utilizo el término “niño” como genérico, advirtiendo que su uso no intenta invisibilizar a las niñas.

PRESENTACIÓN

El juego corporal es un libro de confluencia. Al mismo tiempo que desarrolla ideas inéditas en relación al juego y el jugar, confluyen en él las ideas más originales de la obra ya editada.

El volumen está conformado por una introducción, seis capítulos y un epílogo.

El primer capítulo, "Jugar", es una caracterización de esa actividad, tarea compleja por la enorme riqueza que constituye el fenómeno por analizar. He tomado para ello trece características básicas que denomino "características sustanciales del jugar". Muchos de estos conceptos presentados en el primer capítulo se despliegan a lo largo del libro.

El segundo capítulo, "Jugar con los niños", comienza planteando el hecho de poner al niño en "situación lúdica" desde épocas tempranas. Desarrolla la temática del juego adulto-niño, en el cual se introduce la ficción en los primeros años de vida, aun cuando el niño no sabe que juega. Se reflexiona acerca de la idea de juego espontáneo y del jugar en libertad.

En el tercer capítulo, "El juego corporal como relato de presentación ficcional", se categoriza el juego corporal dentro de los relatos, mostrando su parentesco con los relatos de representación y diferenciándolo de los narrativos. Asimismo se tratan las relaciones y diferencias que tiene el juego corporal con el teatro. También se hace un recorrido por diversas acciones lúdicas, como trepar, caer, correr, y también jugar a la pelota, a la mancha, etc.

En el cuarto capítulo, "El juego corporal en la escuela", se toma el tema de la gimnasia en los primeros años, su validez en épocas tempranas y el valor constituyente del juego corporal. Otro de los temas es el recreo, lugar al que no se entra, sino al que se sale (del aula).

El quinto capítulo, "Canales posibles para el tránsito de la agresividad", se ocupa de un tema recurrente en las instituciones. Se diferencia la agresión de la agresividad, rescatando la segunda como componente del juego corporal, en el cual se atemperan los impulsos agresivos.

El sexto y último capítulo, "Reflexiones acerca del juego y la actitud psicomotriz", trata de la formación profesional, del encuadre particular de la práctica psicomotriz, de la actitud lúdica y la actitud observante.

El libro cierra con un epílogo, texto para pensar, provocador, compuesto de treinta y siete frases cortas relacionadas con el jugar.

Vaya mi agradecimiento a Catalina, Lola, Facundo y Ariel por sus fotografías, que ilustran el libro, así como a Germán, Lucas y Juan Pablo por haber facilitado sus dibujos.

I. JUGAR. CARACTERÍSTICAS SUSTANCIALES DEL JUGAR

Podemos pensar los fenómenos lúdicos desde la perspectiva de la praxis. Destacando el jugar por sobre el juego, o sea, el verbo por sobre el sustantivo. En el proceso creativo, el verbo refleja el proceso y en él las acciones y los actos; el sustantivo, en cambio, el objeto terminado. En esta dirección, refiriéndose a los procesos creativos en el arte, Elsa Scanio (2004) diferencia *arte* de "artear", o sea, el "arte como sustantivo máximo, canónico e institucionalizado y el artear como producción creativa".

Los actuales sistemas económicos ponderan el sustantivo tan materialmente asociado al objeto, a la mercancía, incluso en las obras de arte. El valor de un hecho creativo se rige o se confunde con el precio que le asigna el mercado.

Jugar, juego, así como el concepto de cuerpo, son muy familiares. Todos tienen o deberían tener una noción de su propio cuerpo y una experiencia lúdica que los habilite a comprender estos conceptos desde una perspectiva vivencial. Pero el saber de la experiencia no agota el objeto de estudio, de ahí la necesidad de conceptos que se impliquen en la tarea cotidiana.

> Entiendo por conceptos de implicación aquellas ideas organizadas que recortan un fragmento de la realidad. Implicación es la capacidad de envolver un acto con pensamiento. Implicarse es comprometerse por una idea. El concepto de implicación es lo que nos permite una acción pensante y un pensamiento dinámico; constituye la formación necesaria para la práctica profesional. (1)

Sabemos que incorporamos un concepto no cuando recitamos una definición, sino cuando podemos usarlo para transformar la realidad, para observar, analizar e intervenir.

***

Desde una perspectiva de la praxis, ¿cuáles son las características sustanciales del jugar? Por lo menos podemos destacar trece características. En todas ellas se despliegan procesos de aprendizaje que permiten, a partir de la experiencia, *conocer* y *saber*, (2) o sea, incorporar un concepto y tener una experiencia.

De alguna forma se juega para desentrañar algo que en parte conocemos, sobre lo cual tenemos algún saber experiencial que es extralúdico.

En este sentido, jugar es poner a trabajar el conocimiento racional y el saber

experiencial, siempre y cuando no se conozca lo que se juega. Con el solo hecho de tener conciencia, de conocer que se está intentando profundizar un saber, en el cual hay una cuota de dolor y de ignorancia, el juego se detendría.

Escribe Sigmund Freud (1908): "No debe olvidarse que la acentuación, quizás desconcertante, de los recuerdos infantiles en la obra del poeta se deriva en último término de la hipótesis de que la poesía, como el sueño diurno, es la continuación y el sustitutivo de los juegos infantiles".

Un mismo mecanismo une al poeta y al niño en el acto de jugar y de escribir. El poeta no conoce lo que sabe y por eso sigue escribiendo; escribir es un saber, una praxis significante y de la lectura se puede obtener, además de un placer estético, un conocimiento. En el jugar no hay una búsqueda consciente, deliberada, de los contenidos inconscientes que se ponen en juego.

Por lo tanto, nos interesa destacar trece características sustanciales del jugar.

1. Imaginación, ficción, ensoñación
2. Comparación
3. Distanciamiento
4. Posición activa de lo vivido pasivamente
5. Incorporación de los objetos
6. Construcción del cuerpo
7. Interacción con el otro
8. Legado cultural, interacción del adulto y el niño
9. Placer
10. Integrar un grupo
11. Creatividad
12. Tiempo
13. Expresividad

1. IMAGINACIÓN, FICCIÓN, ENSOÑACIÓN

El bien mayor es la fuerza de imaginación.
NOVALIS (1942)

El jugar así como la ensoñación son poderosos nutrientes de la *imaginación*.

Jugar les permite a los niños introducirse en la ficción, desarrollar la imaginación. La ficción está presente en los primeros intercambios lúdico-corporales, al cuerpo no le es extraña la ficción. Sin la capacidad ficcional (3) puesta en las manifestaciones corporales, el cuerpo estaría puesto en rigidez, repetido en su expresividad, monótono, invariante. Entendemos la ficción en el lugar de la dilación, imposible de apresar con el pensamiento binario: "La ficción no es verdadera ni falsa, no se puede verificar" (Piglia, 2013).

Giorgio Agamben (2001) plantea que la imaginación que "actualmente es expulsada del conocimiento como irreal, era en cambio para la Antigüedad el médium por excelencia del conocimiento".

Podemos pensar una diferencia entre imaginar y fantasear. Fernando Savater (2009) dice que "la imaginación no debe ser confundida con la mera fantasía". Cabría establecer una diferencia conceptual según nos refiramos a la fantasía en un sentido general o al concepto de "fantasía inconsciente", clave en el discurso psicoanalítico, que nos ayuda a comprender los temores del niño. Es más, podemos decir que, a partir de una fantasía inconsciente, el niño construye con el aporte de la imaginación una acción lúdica corporal, presente en muchos de sus juegos, por ejemplo, entre otras, en el temor a caer.

Un mundo imaginado es distinto a un mundo de fantasía. El proyecto necesita de la imaginación. Dice William Blake (1942): "Evidencia de hoy, imaginación de ayer".

La fantasía, banalizada, se arrima a lo superficial, mientras que la imaginación cala hondo. La fantasía es promovida por las campañas publicitarias, es pirotecnia, luces que se esfuman; en cambio, la imaginación tiene vida propia. Se necesita imaginación en la ciencia, en los grandes proyectos; se imagina el futuro, y la fantasía colorea algunos de estos pasajes. La fantasía se la liga a lo artificial. La imaginación nos corre de la fantasía. Se imagina el devenir.

Una de las formas del pensamiento científico, según Claude Lévi-Strauss (1990), "está ajustada al de la percepción y la imaginación", el espíritu lúdico sigue presente en muchos científicos. En el jugar se aprende a imaginar. Imaginar es proyectar una serie de acciones, de imágenes. En parte, el proyecto es producto de la imaginación.

Jugar nos corre del dualismo verdadero-falso. Al jugar se transforma lo concreto. Jugar le permite al cuerpo mentir sin engañar. En el jugar se mira, y la mirada está cargada de subjetividad. No se puede jugar sin tener una mirada metafórica, subjetiva. Mirar es correrse de la pesadez de lo concreto.

Jugar y ensoñación

A su vez, el jugar es un complemento posible de un fenómeno muy particular llamado *ensoñación*. La ensoñación es parienta del sueño, pero ocurre en la vigilia. La ensoñación nos confirma, al decir de Macedonio Fernández, que "no todo es vigilia la de los ojos abiertos". (4)

Lo que al jugar le excede se lo delega a la ensoñación; lo que a la ensoñación le extraña se lo reserva al jugar. La ensoñación se despliega en la interioridad, el jugar es una praxis que se exterioriza. El ensueño se alimenta de las vivencias intensas, plenas. El jugar las dinamiza, las pone en situación, las corporiza. Dice Bachelard (1993): "es común inscribir la ensoñación entre los fenómenos de la tregua física. Se la vive en un tiempo de descanso, en un tiempo que ninguna fuerza traba"; y agrega: "Psicológicamente, solo en la ensoñación somos seres libres".

En el juego corporal se desarrollan algunos de los temas que la ensoñación pone en construcción. Mientras que a la ensoñación van a parar muchas de las sensaciones que se

abren en el juego corporal. El juego corporal y la ensoñación son complementarios.

El ensueño escatima las manifestaciones corporales, no hay movimientos relevantes, aunque de ellas se nutre; así como en cada experiencia corpórea de intensidad pasional hay un germen de ensueño. No obstante, en la quietud, para un despliegue imaginario el cuerpo es imprescindible; a él se alude en la imaginación íntima, ante la ausencia del ejercicio de sus manifestaciones.

2. COMPARACIÓN

La metáfora es el resultado manifiesto de una comparación sobrentendida.
TUDOR VIANU (1971)

La comparación es el umbral de la metáfora. Cuando el niño juega, a partir de una fórmula verbal transformadora como es el “dale que” –por ejemplo, “Dale que los aros son casas”–, reduce con esta comparación las diferencias y destaca las similitudes entre los objetos. Este es un acto de asociación de los objetos del mundo, pues al asociar un aro con una casa reúne lo que estaba establecido en órdenes diferentes. Congrega lo disperso, crea parentesco y hermandad entre los objetos.

A su vez, otorgarle al aro el atributo de una casa es observar en él sus condiciones receptivas, acogedoras, condición del hueco que espera ser ocupado. Otro niño encontrará en el aro su condición de objeto para rodar, tendrá una mirada más cinética. Otro, en cambio, desde una perspectiva agónica, lo usará como lazo para atrapar; o, desde un punto de vista automovilístico sería el volante de un automóvil, etc.

Dice Tudor Vianu (1971) que “la comparación es la forma elemental de la imaginación visual”. Tomemos un ejemplo: un niño agita sus brazos y dice “mis brazos son como alas”, compara sus brazos con las alas, tiene como fondo referencial la imagen de un pájaro que no tiene brazos, aunque sí alas. Al tiempo vuelve al mismo juego y dice “mis alas”, y con ello ha omitido un término, “brazos”. Agrega Vianu que la comparación “precede a la metáfora, esa comparación en la cual falta uno de los términos cuando ambos no están fundidos en uno solo”, aunque, en la vivencia carnal del niño, en su carácter fusional en el cuerpo de su madre, la metáfora es previa a la comparación, pues uno de los “términos” esta fundido con el otro.

3. DISTANCIAMIENTO

En el despliegue del juego corporal, y principalmente en lo que denomino “juegos de crianza”, trabaja un distanciamiento entre los cuerpos. Es notoria su presencia en los juegos de sostén, ocultamiento y persecución.

Las primeras acciones lúdicas que el niño realiza se producen en cercanía al cuerpo de sus padres, pero la paradoja es que, para poder jugar, hay que tomar una distancia con el cuerpo del otro, o sea que se trata de un encuentro que genera un distanciamiento. El jugar nace, tiene su acto de nacimiento en la cercanía o en el cuerpo del adulto, pero se desarrolla alejándose de él. Este mecanismo de distanciamiento es propio y compartido con los cuentos y los juegos tradicionales. Gran parte de los juegos corporales, así como los relatos infantiles clásicos, mantienen su tensión en base al despliegue de un distanciamiento entre los protagonistas principales. Distanciamiento entre personas, y también distanciamiento de lugares conocidos y confiables, como lo son las casas en los cuentos infantiles. Esta separación temporaria otorga al juego tanto como al relato un nítido eje argumental. Jugar para mantener ese distanciamiento y al mismo tiempo para que se reduzca la distancia al límite. En los juegos de crianza, el niño y el adulto, al jugar, se acercan y a su vez se distancian; valen como ejemplo los juegos de ocultamiento, persecución y sostén en los que se pone a prueba el lazo de unión corpóreo.

El distanciamiento puede desarrollarse a través de las siguientes acciones:

1. Viaje
2. Extravío
3. Rapto
4. Captura
5. Reclusión
6. Exilio
7. Éxodo
8. Expulsión
9. Despido
10. Muerte
11. Enojo
12. Rechazo
13. Pelea
14. Rivalidad
15. Persecución

Todas estas acciones generan una tensión que busca resolverse en sus contrarios, de tal manera que a cada una de estas acciones corresponden sus opuestos:

1. Viaje-regreso
2. Extravío-encuentro
3. Rapto-rescate
4. Captura-liberación
5. Reclusión-libertad

6. Exilio-retorno
7. Éxodo-regreso
8. Expulsión-inclusión
9. Despido-contratación
10. Muerte-nacimiento
11. Enojo-reconciliación
12. Rechazo-aceptación
13. Pelea-componenda
14. Rivalidad-solidaridad
15. Persecución –refugio seguro

Cuentos tradicionales como “Pulgarcito”, “Caperucita Roja”, “Blanca Nieves”, “Hansel y Gretel” o “El flautista de Hamelin”, desarrollan algunas de estas problemáticas.

¿Qué puntos en común tienen los juegos corporales y los cuentos infantiles? En ambos se desarrolla un relato. En los cuentos, a partir de una *narración*; en el jugar, a partir de una *presentación*. Ambos permiten la presencia de la fantasías inconscientes y, principalmente, de las fantasías preocupantes, amenazadoras, aterradoras. (5)

El jugar es una praxis que nace con un acercamiento al cuerpo del otro, precisamente distanciándose de otro cuerpo. Los juegos y los cuentos tradicionales llevan esa marca.

4. POSICIÓN ACTIVA DE LO VIVIDO PASIVAMENTE

En el jugar, el niño pone afuera, expresa, muestra sus temores, y al mismo tiempo encuentra las herramientas para reducir los miedos, controlarlos, dándoles un lugar, poniéndoles un nombre y practicando acciones para mitigarlos. Algunas de estas acciones ponen en juego su agresividad.

Es difícil pensar en un estado prolongado de salud sin la aparición y el reconocimiento de situaciones de temor. Si pensáramos en un miedo abarcativo, en el mayor de los miedos, este podría ser el de no sentir miedo: el miedo de perder el miedo. El miedo es una defensa frente al peligro, un anuncio de lo inesperado, un material que participa en los procesos creativos.

El niño lleva a una forma activa, como es el jugar, lo que vivió pasivamente, este es un aporte valiosísimo del psicoanálisis que nos permite entender por qué, si se trata de experiencias displacenteras vividas fuera del espacio de juego, se integran al jugar, pudiendo transformarse en experiencias placenteras, de dominio y elaboración.

Escribe Freud (1993): “el niño convirtió en juego esa vivencia [la partida de la madre] a raíz de otro motivo. En la vivencia era pasivo, era afectado por ella; ahora se ponía en un papel activo repitiéndola como juego, a pesar de que fue displacentera”.

Por su parte Jean Piaget (1981) sostiene: “Los complejos afectivos se manifiestan a cada momento en los juegos simbólicos, sirven para eso, para liquidar conflictos. Si surge

un conflicto entre los padres y la niña durante la comida, ya sea porque la pequeña no quiso comerse su sopa, o cualquier otra cosa, más tarde en los juegos con las muñecas, podemos estar seguros de encontrarnos nuevamente con esa situación".

En todo proceso creativo se despliega un conjunto de conflictos, puestos a trabajar, o sea, abiertos para que se enriquezcan, para que puedan pasar del caos al orden, de la confusión al esclarecimiento, de lo pasivo a lo activo, del sufrimiento al placer de jugar. Jugar implica la búsqueda y construcción de un espacio intermediario, lugar de los procesos creativos.

Algunos juegos corporales, desde muy temprana edad ofrecen un tiempo y un espacio para desplegar ciertos miedos básicos y, en el mismo acto, las herramientas para elaborarlo.

En relación al cuerpo, estos miedos básicos pueden resumirse en el temor:

- a la pérdida de la referencia táctil: *juegos de sostén*,
- a la pérdida de la referencia visual: *juegos de ocultamiento*,
- a la pérdida de un "refugio confiable": *juegos de persecución*, en los cuales se pone a prueba la seguridad en el "refugio". En primera instancia, el refugio es un lugar en el cuerpo del adulto, espacio que luego es trasladado fuera del cuerpo del adulto, proceso de corporización de una zona del espacio donde estar a resguardo, donde estar "a salvo".

Un cuerpo que haya sido aislado de relaciones lúdicas carece de herramientas dramáticas para fabricar acciones en las que se ponga a trabajar los miedos básicos. Anclado en la realidad, un cuerpo que no ha sido construido en un vínculo lúdico se muestra temeroso y aislado de toda interacción ficcional.

***

La elaboración del miedo, a partir de ponerlo en una situación activa, lúdica y corporal, se reduce en el niño que juega en las pantallas (virtualmente), que exhiben un cuerpo sumiso y disciplinado que no logra operar para producir una verdadera acción lúdica. Cuando el niño juega insistentemente en las pantallas, la musculatura mayor no entra en funcionamiento, y desarrolla acciones cuyo drama se inserta en un relato de representación ficcional, como ocurre en el juego corporal. El juego incluye creatividad, osadía, puesta en actitud y en acción, rasgos ficcionales, cansancio, búsqueda del descanso, intervalos, pausas y enlazamiento de unidades lúdicas que presentan y despliegan un tema, un conflicto y la forma de resolverlo, aun a costa de equivocarse y fracasar.

En las pantallas se *repite* un accionar al cual el niño debe adaptarse y someterse. En el juego corporal, la *insistencia* (6) y la constancia son valores que lo constituyen y que se diferencian de la repetición estereotipada. Para insistir cuando algo no se logra, se

necesita una fuerza que venza la sensación de fracaso. Jugar es hacer, y ese hacer reiterado constituye un acto de relieve simbólico y potencia creativa. Jugar la confrontación o la persecución en las pantallas (principalmente destinada a los varones) produce fatiga, irritabilidad, aferramiento al objeto, impulso a continuar. En cambio, el desarrollo del juego corporal genera vitalidad y, a posteriori, sensación de cansancio, búsqueda del descanso, distensión.

5. INCORPORACIÓN DE LOS OBJETOS

Cabría establecer una diferencia entre materia (en una forma determinada) y objeto. Para "hacer cuerpo" con los objetos, hay que trascender la materia que nos seduce para que nos quedemos en ella. Por ejemplo: ablandar con decisión el bollo de masa, que cede y se alisa tras el empuje, no es tarea fácil en la niñez; pero puede resultar una tarea agradable que produzca placer sensorial (aunque rechazo en algunos). Al objeto se entra por la materia o por la forma, pero al quedarse en ella autoestimulándose sensorialmente no es posible explorar y construir, menos jugar. Se juega con objetos. (7)

Jugar favorece el dominio y corporización de los objetos cotidianos. Permite que el cuerpo los use bajo un régimen más distendido, desde la lógica de la eficacia, (8) sin esperar una eficiencia particular. Cuando un niño o una niña se calzan los zapatos con tacos de su madre, la tarea corporal consiste en equilibrarse, aunque quizás sea un acto de identificación; en el desafío de la caída los gestos de mamá pasan a un segundo plano, así como con la gorra de papá el espacio se oscurece y el desafío es caminar a tientas, no como camina papá, sino como camina un niño que juega a reducir su visión. Cuando los niños llevan una cuchara a la boca de un muñeco, la concreción ilusoria de este acto de alimentación los libera parcialmente de prolijidades extremas y culminaciones exitosas. Esta relación lúdica con los objetos permite un uso anticipado y la posibilidad de aproximarse reiteradamente a la concreción de praxis del vestido, de la alimentación, escolares, etc., aunque el valor fundamental del juego no reside en esto.

En toda acción apasionada el objeto se incorpora y el cuerpo se proyecta trascendiendo la materia, corporizando al objeto. El objeto deja de ser extraño al cuerpo cuando se lo incorpora; si esto no se da, vemos que el lápiz cuelga de la mano o se muestra ajeno al cuerpo, sin el ensamble necesario para la habilitación de su uso, aun antes de pensar en habilidades.

Incorporar un objeto no es usarlo correctamente, ni ser su dueño. Dice Francis Ponge (1991) que "La relación del hombre con el objeto no es en absoluto solo de posesión y de uso". Al jugar, un aspecto del espacio, del tiempo y de la condición de los objetos se suspende para ser cargado de otros valores, que no tienen en sí ni el espacio, ni el tiempo, ni los objetos. Este procedimiento de transformación de los objetos a partir del uso ficcional es una clave en el proceso creativo del jugar.

6. CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO

Soy el cuerpo que pretendo mío. (9)

La construcción y el funcionamiento del cuerpo tienen una carga de subjetividad. En un niño pequeño, la subjetividad se muestra en su corporeidad, en esa manera particular que tiene para tomar del cuerpo de sus criadores, en forma selectiva, una serie de rasgos que matizará con su estilo, desarrollando sus manifestaciones corporales.

El cuerpo de la expresión y la comunicación no nos es dado, el cuerpo de los aprendizajes se construye en relación al otro. Una de las actividades más jerarquizadas en que se construye el cuerpo es en el juego corporal. En el jugar hay construcción de corporeidad, porque tanto la exploración y el dominio de los objetos como la posesión de un personaje que aumenta o reduce las posibilidades de acción y expresividad se materializan en el interjuego de actitudes posturales, gestos, miradas, contactos, praxis y la construcción de un rostro, que se renueva en diversos semblantes, en concordancia con la entonación de la voz. Al jugar, el cuerpo se transforma, se pone a prueba en su extensión y volumen. Una voz, un gesto, se estiran, cambian, se deforman y regresan a su base segura, la que gobierna el día a día de la vida cotidiana.

El campo de la expresividad se materializa en las manifestaciones corporales (10) y es en ellas que el cuerpo se presenta en su máxima libertad expresiva. El cuerpo *es* en sus manifestaciones.

***

A partir de los movimientos espontáneos de los miembros superiores, la mano del bebé se encuentra frente a su vista, la ve moverse y girar, hacer de figura sobre fondos diversos. Mano y ojo, movimiento y mirada se solidarizan. El adulto que observa estos movimientos espontáneos hace suyos esos gestos y se ofrece, en su función de acompañamiento, imitando los movimientos del niño, junto con un canto: “Qué linda manito que tengo yo…”. Ante esta propuesta, el niño, interpelado al diálogo, deja de mirar su mano para mirar el rostro y la mano de su madre. Esta es una “intervención corporal” que le posibilita mover su mano a imagen y semejanza de la mano del adulto. La construcción de su mano como zona corporal habilitada está en el interjuego entre la mano del otro y su mano, que aún no se ha construido como mano de la expresión y la comunicación. Podemos tomar esta intervención de la madre como una intervención corporizante. También podemos pensar que la ausencia reiterada del adulto de su función corporizante puede dejar al niño en la situación estereotipada de mirarse su propia mano, de autoestimularse sin referencias externas.

***

Se ha dado más importancia al dominio del cuerpo que a su construcción, porque se entiende que nacemos con un cuerpo ya construido, aunque la gesta corporal, como ya dijimos, se funda en la presencia de otros, dispuestos a ejercer su función corporizante. Si bien solo se domina un cuerpo construido o construyéndose, la conciencia y realización de acciones fundamentan en parte la noción de "yo". Según Paín (1987): "El dominio del cuerpo como 'causa' está seguramente en el origen de la noción de 'yo' corporal, pues el goce de provocar efectos se encarna en el hecho de ser propietario del instrumento que los causa".

Un cuerpo, para entrar en juego, debe haber sido construido en el cruce reiterado de acciones lúdicas ficcionales.

7. INTERACCIÓN CON EL OTRO

El jugar compartido favorece la comunicación con el otro. Jugar con otro implica acordar, compartir, disentir. Posibilita regular el protagonismo, término, según Corominas (1973), proveniente de *proto-agonismo*, relacionado con la función del primer primer actor en el teatro griego, en el cual el término *agón* significa "lucha" y "reunión" para la competencia. La relación del teatro con la corporeidad y el otro es parte de su identidad.

Los juegos de alternancia introducen tiempos de espera, que pueden favorecer la observación del juego del otro. No siempre se tiene en cuenta que observar es un aprendizaje enriquecedor, quizás porque se le otorga un lugar de pasividad, no se lo considera una acción pensante y perceptual. A veces se organizan los programas lúdicos tratando de que los niños realicen la misma actividad, al mismo ritmo, de la misma manera y con un tiempo pautado para todos por igual, sin considerar el acto de observar.

En muchos juegos, la comunicación y la expresión que se desarrolla en el jugar se mediatiza por un personaje, que puede no estar definido con un nombre en particular. Al disponerse a jugar, tanto el niño como el adulto se transforman, cambian su cuerpo, modifican su voz, varían su rostro (pasando por diversos semblantes), gesticulan de manera diferente. El juego es un espacio para lo *diverso*, término que nos vincula con la diversión, con el humor.

Si el personaje se refiere a un prototipo, valen como signo de su estilo las variantes personales que le agregue. Si la presentación del personaje es una copia fiel, inmodificable, repetitiva y si la asunción de ese personaje se reitera en el tiempo, podemos estar frente a un *falso juego*, en el cual el niño realiza una imitación alienante de ese personaje sin poder dinamizarlo, cambiarlo, etc. Denominé *implante argumental* (Calmels, 2014) a las consecuencias de la exposición reiterada en el tiempo a un mismo video, por la cual los niños incorporan una trama argumental, al punto de poder reproducirla a imagen y semejanza del original. Este original percibido en la pantalla, se diferencia de otros porque deja muy pocas cosas para reponer, a diferencia de las historias narradas oralmente, la lectura de un libro o la escucha de radio, que activan

nuestra imaginación. Este material audiovisual, trasladado a los juegos del niño, no ejerce solo una influencia sobre el desarrollo del juego, sino que da argumento a sus juegos de tal forma que los gestos, actitudes y verbalizaciones reproducen, a veces fielmente, el original.

***

El niño le da vida a un personaje y al mismo tiempo coloca en él aspectos de su persona, a pesar de ser el personaje relativamente ajeno a su persona.

En cuanto al jugar del adulto con el niño, es necesario aclarar que el adulto no debe tentarse de desplegar sus "dotes actorales". Jugar no es actuar: en el juego y en la actuación hay ficción, escenas y escenarios, pero el actor puede hacernos creer que lo que le sucede es sentido, puede convencernos de la realidad de su dolor o de su alegría de tal forma que no lo notemos; en cambio, el que juega con un niño debe mostrar siempre que es ficción, que se está jugando, cosa que no se le reclama al niño que juega.

8. LEGADO CULTURAL. INTERACCIÓN DEL ADULTO Y EL NIÑO

Jugar le posibilita al niño entrar al mundo común de la *cultura*, participar de la historia del quehacer lúdico, a través de juegos compartidos y consolidados generacionalmente. O sea que el jugar integra al niño a la sociedad en dos direcciones: a) con los pares que comparten la actividad lúdica y los códigos que en ella se tejen, y b) con las generaciones pasadas, transmisoras de juegos y juguetes, que son frecuentemente los seres queridos que cuidan y crían al niño.

No se juega en un lugar neutro, el juego se despliega en contextos con observadores internos y externos. Nadie juega sin fondo, en el vacío. Nuestro fondo es el contexto social, escenario del jugar. El niño ha sido puesto en situación lúdica, y han confluido en él la historia de los juegos de crianza, está *condicionado* por la cultura. El juego se despliega a condición, eso no significa que esté *determinado* de antemano. Es el jugador quien, al encontrar el espacio de juego el lugar propicio para crear, produce cambios. Cambia el juego y se modifica a sí mismo en el jugar.

Sintéticamente, podemos decir que el juego es un reservorio lúdico corporal, memoria en actos de las fantasías de una comunidad. Es un procedimiento (reconocido socialmente) inserto en los comienzos de la vida a partir de una relación lúdica corporal niño-adulto (juegos de crianza), que mantiene su interés desplegando cierta tensión en base a un distanciamiento, con la participación activa de los participantes, cuyo soporte es un relato de implicancia corporal no atenuada.

9. PLACER

Simplemente, hay asimilación de la actividad propia, es decir, utilización del fenómeno por el placer de actuar, en lo cual consiste el juego.
JEAN PIAGET (1993)

Jugar es una práctica placentera, se aleja de la obligación, del deber hacer. Jugar es no sufrir. Si bien lo placentero no constituye una continuidad, pues el jugar es acechado por efectos nocivos como competición extrema, cólera, violencia, genitalidad, etc., el jugar se genera y desarrolla en un campo de distensión, con registros conscientes de placer y satisfacción.

¿Cuáles serían los signos que nos advierten que se deja de jugar? Los ritmos y el tiempo que se les otorga a las secuencias lúdicas cualifican el jugar, nos advierten de su regularidad; en cambio, el aceleramiento suele desajustar la actividad lúdica. Cuando observamos un cambio en el ritmo, en la temporalidad, cuando observamos que el niño se acelera, es muy probable que sea el comienzo de la ruptura del juego. Sus gestos nos advierten, la sonrisa desaparece del rostro, la postura se tensiona, los movimientos exhiben cierta rigidez. Si el juego es compartido, el aceleramiento de uno de los integrantes, en contraste con el par, se hace más notable.

Una expresión ligada al placer y de características desafiantes en las relaciones autoritarias es la risa, a veces usada para combatir el temor. Dice Mijail Bajtin (2005): "La risa implica superación del miedo. No impone ninguna prohibición. El lenguaje de la risa no es nunca empleado por la violencia ni la autoridad".

También podemos ser espectadores de una sonrisa o risa falsa; para desenmascararla basta mirar a los ojos: la ausencia de un brillo particular es la marca de una mueca fingida.

El desarrollo del sistema de producción, en el sistema capitalista, lleva a que en el mismo ocio algo de la producción esté presente; de ahí la fórmula de "ocio productivo", que constituye un oxímoron, lazo entre dos términos inconciliables.

10. INTEGRAR UN GRUPO

Jugar convoca al diálogo, se aprende jugando con otro.

Para Pichón-Rivière y Pampliega de Quiroga (1970), el grupo es el "ámbito ideal para el desarrollo de tres actitudes básicas en todo grupo social: la pertenencia, la cooperación y la pertinencia". Soy parte de un grupo al cual pertenezco. Su dinámica es cooperativa. No todo es posible, a riesgo de ser impertinente.

Dice Lev S. Vygotski:

> El niño, que aprende a concordar y coordinar sus acciones con las acciones de los demás, que aprende

> a superar su impulso inmediato y subordinar su actividad a una u otra regla lúdica, actúa al principio como miembro de una colectividad única, de todo el grupo de niños que juegan. La supeditación a las reglas, la superación de los impulsos inmediatos, la coordinación de las acciones personales y colectivas, al comienzo, igual como la discusión constituyen la primera forma de comportamiento entre los niños que, más tarde, se transforma en la forma individual de la conducta del propio niño (1996).

Aunque escaso, el grupo comienza con tres integrantes. Antes está la dupla, pareja, par, dúo. Después, el grupo de cuatro integrantes.

Dos: primero la interacción, el vínculo fundante, el par, unidad mínima (con presencia de un tercero ausente). Luego Otro, término derivado de la palabra latina *alterum*, 'el otro entre dos'. (11)

Tres: jugando, en la búsqueda del pequeño grupo, o par y tercero excluido.

Cuatro: grupo de dos pares, el número perfecto, sobre el cual juraba Pitágoras. Es la cifra que abarca los roles de una familia: padre, madre, hijo y hermano.

Grupo y juego hermanados. En el origen del término "grupo" hay referencias a un conjunto de personas; remite en esta acepción a un conjunto escultórico compuesto por varios cuerpos.

11. CREATIVIDAD

Winnicott afirma: "En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador". Desde esta perspectiva, la creatividad no sería una facultad sino un derecho, por el que no solo se descubre a la persona sino que fundamentalmente se la construye. Entre los derechos habituales, no existe como tal el *derecho de crear*, entendido como la habilitación de las diversas formas en que se gesta la creatividad; estas formas podrían ser: el juego corporal, la actuación, el canto, la danza, la pintura, la cocina, la escultura, la música, el collage, el ritmo, el cuento, la construcción, el dibujo, la decoración, la escritura, el maquillaje, la ornamentación, el relato oral, el acertijo, las prácticas amorosas, la magia, los malabares, la conversación, el relato de un sueño, la mímica, la poesía, el baile, el modelado, etc.

El jugar es una fuente inagotable que nos convoca a poner en movimiento nuestro *archivo imaginario*, reservorio de imágenes, metáforas, sensaciones, que se conservan y se desarrollan cuando algo de la actualidad las convoca, para festejar la alegría, para pensar el dolor, para imaginar el futuro, para comprender el pequeño mañana que nos inquieta. El juego y la ensoñación construyen este archivo imaginario, reuniendo las sensaciones dispersas, las palabras caprichosas, los fragmentos sin caja, los gestos incomprensibles, las miradas ciertas e inciertas, los sonidos curiosos, sabores anclados en un recuerdo, contactos sutiles, intensidades todas que se aúnan en un relato que se presenta al jugar. El jugar es un imán que liga, une lo disperso, disocia lo asociado.

Al jugar, un aspecto del espacio, del tiempo y de la condición de los objetos se

suspende para ser cargado de otros valores, que no tiene en sí: ni el espacio, ni el tiempo, ni los objetos. Este procedimiento de transformación es una clave en el proceso creativo del jugar.

***

¿Crear es producir algo de la nada? ¿Puede la creación ser algo que no tiene antecedentes, que no se apoya en otra creación? Todo hecho creativo tiene el valor de surgir de un fondo colectivo. El solo hecho de ser un producto de la cultura ubica la creatividad como un bien social.

El único que podría adjudicarse una creación de la nada sería un dios. Aunque me imagino un dios humanizado, inclinado sobre el primer hombre construido con el polvo de la tierra, cuyo nombre leído de atrás para adelante es "Nada". Me lo imagino soplando en sus narinas el aliento de vida, soplando, expectante y tierno, a la espera de que su creación cobre vida.

***

La creatividad no es un estado permanente; en cambio jugar, principalmente en la niñez, puede ser una constante de largo aliento, interrumpida y alimentada por la realidad. Freud (1908), acentuando el carácter de seriedad que conlleva todo acto de jugar, dice que "La antítesis del juego no es gravedad, sino la realidad".

La creatividad está ligada a la infancia desde el origen del término; el vocablo *criar* (registrado por escrito alrededor de 1097) se refiere a "'nutrir a un niño o un animal', 'instruir, educar'. Deriva del latín *creare*, 'crear, producir de la nada', 'engendrar, procrear'. 'Crear' viene de la misma palabra por vía culta, y ya se empleaba en la Edad Media" (Corominas, 1973).

El jugar nos conforma, nos da una forma humana y nos vincula con la creatividad y la autoría. Jugar, sin ser un acto autoritario, nos da autoridad.

A veces, la creatividad se da en un instante. El instante creativo es una chispa, que brota del roce entre la realidad y la imaginación.

12. TIEMPO

La temporalidad del juego es una temporalidad muy distinta a la de otros procesos temporales.

En el jugar, el tiempo es diferente que en otras acciones. Para jugar hay que transformar los ciclos del día, la duración, la permanencia y la velocidad. Los niños

juegan con el paso del tiempo; lo clásico es el pasaje del día a la noche. Jugando "se hace la noche" en pocos segundos, basta con apagar las luces. Al rato se prende y al despertar "ya es de día", y todo ocupa solo el tiempo de varios minutos, por lo cual el peso del tiempo, la temporalidad del juego es diferente a la de la vida del trabajo cotidiano.

Lucas se introduce en un canasto, el canasto lo alberga, hace casa con este objeto. Al rato pide que apaguemos las luces; ahora la casa es cama, oscuridad y cobijo, que forman el escenario indicado para el descanso nocturno. El sueño, el dormir, es para muchos niños una acción reguladora de la temporalidad, asociada con el reloj solar, marcador del tiempo, y vinculada con la salida y la puesta del sol, uno de los relojes en la infancia. (12)

El niño que juega, como el poeta, trabaja con otros tiempos. Dice Bachelard (1985): "El poeta destruye la continuidad simple del tiempo encadenado para construir un instante complejo, para unir sobre ese instante numerosas simultaneidades".

Es probable que en el jugar se encuentre un tiempo posible de dominar y principalmente regular. Nuestra vida cotidiana en las grandes ciudades está regida por el aceleramiento. La rapidez es una forma efímera de la existencia. El aceleramiento nos hace transparentes.

***

Para Paul Ricœur (1999), "La diferencia específica de la memoria reside en esta expresión: 'lo que ha tenido lugar'. La memoria cumple la tarea de restituir lo que ha tenido lugar y, en este sentido, se encuentra inscrita en su seno la huella del tiempo".

A diferencia de la memoria, el recuerdo se produce con la memoria imaginante.

***

Solemos pensar que desde el presente vamos hacia el futuro, aunque "Bradley dice que ocurre lo contrario: que el tiempo fluye desde el porvenir hacia el presente. Que aquel momento en el cual el futuro se vuelve pasado, es el momento que llamamos presente" (Borges, 1986).

En el jugar, en un mismo acto, el tiempo confluye desde el pasado y desde el futuro. Es un espacio-tiempo en el cual el pasado se activa y el futuro se hace presente.

En relación al tiempo disponible en la crianza, Maud Mannoni (1982), concibe la disponibilidad, como producto del tejido del "tiempo perdido": "Actualmente, las madres, absorbidas por el ritmo de la vida urbana no encuentran el tiempo para reír, para jugar y cantar con sus hijos. Una ideología educativa basada en la noción de 'rentabilidad' no admite la noción del 'tiempo perdido'. Y, sin embargo, la calidad de la relación del adulto con el niño está hecha de esta disponibilidad tejida con el 'tiempo perdido'".

13. EXPRESIVIDAD

Dice Henri Wallon (cit. en Ajuriaguerra y Angelergues, 1993): "Las funciones de expresión preceden de lejos a las de realización. Preludiando al lenguaje propiamente dicho, son ellas las primeras que ponen su marcha sobre el hombre, animal esencialmente social".

En el juego corporal, la expresividad se hace presente a través de ciertas acciones y realizaciones que conllevan ese rasgo. De ellas, las más notables son los gestos expresivos, la mirada, el contacto, el rostro y sus semblantes, la voz, la actitud postural.

Quien observe el juego corporal se encontrará con un conjunto de signos; en palabras de Derrida (1995), "Las expresiones son signos que 'quieren-decir'".

Dentro del campo expresivo, están los gestos *elocuentes* y los *sutiles*. Nada más elocuente que lo conmovedor y convincente, así como también algunos excesos, formas dinámicas de la interrogación (las cuales se expresan en la actitud postural), o la excitación que desborda el continente de la corporeidad.

En cuanto a lo sutil de la expresividad, se materializa más en el rostro, la voz y la mirada. Los cambios de semblantes, la transformación del tono de la voz, la modificación de la mirada son signos complejos de identificar.

En cuanto al impacto expresivo, tanto los gestos elocuentes como los sutiles pueden tener impactos de contundencia. Un cambio en el tono de la voz es capaz de conmover tanto como un gesto amenazante.

---

1. Sobre el concepto de implicación, véase Calmels (2013).

2. Para profundizar los conceptos de conocer y saber, véase Calmels (2018).

3. La ficción entendida en su sentido originario (del latín *fingere*, "fingir"), "amasar", "modelar", "representar", inventar" (Corominas Joan, 1973).

4. *No todo es vigilia la de los ojos abiertos* es el título de una obra literaria del escritor argentino Macedonio Fernández.

5. Estos conceptos han sido desarrollados en Calmels (2010).

6. *Insistir* es lo contario de *desistir*, ambos derivados de *existir* ("salir, nacer, aparecer"; véase Corominas, 1973). Utilizo el término "insistir" en su cualidad de verbo que acciona y busca.

7. Temática desarrollada en Calmels, *Objetos y juguetes en la infancia*, inédito.

8. Sobre los conceptos de eficacia y eficiencia, véase Calmels (2013).

9. Formulación realizada en la cátedra de Introducción en la Educación Física Renovada, como apertura problemática (UNLP, 1969).

10. Para profundizar en el concepto de *manifestaciones corporales*, véase Calmels (2009).

11. Derivado: "alterar", a principios del siglo XV. Alternar, alternativa (Corominas, 1973).

12. Calmels, "Relojes en la infancia" (inédito).

II. JUGAR CON LOS NIÑOS

EL NIÑO PUESTO EN SITUACIÓN LÚDICA

La historia de la relación lúdica entre el adulto y el niño no es tan extensa: "A mediados del siglo XX el adulto comienza a jugar con el niño. Hasta el siglo XVIII el niño era considerado un adulto en miniatura"(Alvarado y Guido, 1993).

Desde el siglo XX, en la vida de una ciudad como Buenos Aires, desde épocas tempranas el niño es *puesto en situación lúdica*, aun antes de que pueda jugar: se pone *en situación lúdica* en un conjunto de actividades donde lo lúdico se hace presente como los actos de alimentación, de sueño y descanso, en el aseo, en el traslado y los viajes, en la espera, al cambiar las ropas, en la relación con los objetos, en la despedida, en el encuentro, en el sostén frente al dolor, frente al deber, frente al hambre y la saciedad, en el aprendizaje de la lengua, en el diálogo gestual, en las observaciones compartidas, etc. En todas estas acciones el jugar puede estar presente.

Estando el adulto cercano al niño y dispuesto en situación, es posible darle un lugar en el momento en que se desarrolla una acción lúdica. El niño es participado, se lo hace partícipe de una situación lúdica de encuentro, en que se establecen relaciones de proximidad.

Se trata de establecer con el niño una relación significativa, con lo que colabora la posibilidad de contar con el adulto para una práctica lúdica.

Sostiene Boris Cyrulnik (2002): "La proximidad de los congéneres crea un mundo sensorial que puede compartirse. El otro lleva consigo las señales que esperamos recibir".

La espera de una respuesta ante una pregunta pone al bebé o al niño no solo en situación de respuesta, sino en un estado expectante, sabiendo que se le otorga un turno, un espacio-tiempo que le pertenece, por más que no lo ocupe.

Poner en situación es otorgarle al otro un lugar, aun antes que pueda ocuparlo eficazmente. Se le abre un turno para hablar, porque alguien al preguntarle lo pone en situación de posible hablante, aun antes de que sepa hablar. Adulto que dialoga con lo que falta y con lo que está siendo. Pregunta y espera ser hablado.

Se lo integra como "observador participante" de juegos que escapan a su capacidad de jugar, otorgándole un rol sin exigencias, a veces solo como observador. Esta experiencia de participar, de ser parte, facilita y crea los aprendizajes en un nivel posible y deseable, arma un lazo afectivo-emocional.

Para que esto sea posible, se necesita contar con una *actitud lúdica*, una predisposición, un deseo de entrar en diálogo con el otro a través del juego. No debemos

confundir el concepto de actitud lúdica con el de "animación de fiestas", no se trata de animar al otro. Se trata de un diálogo posible, a pesar de las diferencias. Para el bebé, el rostro del adulto, su presencia corpórea, es el modelo de un semejante que en su diferencia le permite sentirse bebé.

Escribe Paín (1987): "El primer 'otro' es para el bebé un 'otro' adulto. El otro bebé, o su imagen en el espejo, lo informan indistintamente de su condición de infante. No es precisamente que el niño pueda reconocerse en esa imagen, pero se identifica plenamente con ella por lo que ya ha distinguido en sí mismo que lo diferencia, o sea, el tamaño".

***

Si valoramos los actos de la cotidianeidad como encuentros, si configuran diversos escenarios, si se reiteran día a día, podemos ubicar estas acciones en la categoría de rituales y a estos escenarios les corresponden "escenas", en la cuales se despliegan procederes más o menos esperables, con las características que diferencian el accionar de cada uno de los integrantes: cualidades, ritmos, estilos, eficacias, errores, humor y participación conjunta. Si hay diversos escenarios y se desarrollan escenas, los protagonistas son actores y al mismo tiempo autores del despliegue de acciones, actos y, ocasionalmente, acontecimientos.

A su vez, estas escenas ocurren en un tiempo determinado, al cual es necesario concurrir, estar presentes. La presencia es un detalle de importancia; la ausencia implica reclamos y para el ausente, la necesidad de dar excusas y explicaciones. De acuerdo al rol y las acciones que desarrolla, la ausencia puede representar una falta primordial. Si se ausenta durante el primer año quien cumple con la función maternante, esto puede tener una repercusión de importancia por el rol que generalmente desarrolla, de cumplir con una función reguladora (en tiempos y formas determinadas, elaboradora de alimentos, participante de los rituales de alimentación, acompañante del sueño, la higiene, etc.).

***

Junto con los actos ya señalados, destinados a la atención del niño, existen acciones derivadas o concomitantes con ellas que tienen un carácter lúdico o prelúdico (Calmels, 2010) dirigidas al cuerpo del niño con una implicación corporal del adulto (juegos de sostén, ocultamiento y persecución). En ellos, los temores y los impulsos agresivos son dramatizados, ordenados, desplegados como dinamizadores de la trama vincular.

Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denomino *juego corporal*, fenómeno convocante y de presencia particular en la práctica psicomotriz.

Definirlos como juegos corporales es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad.

***

En los juegos de crianza, primeros juegos corporales, los objetos no son indispensables y tienen una presencia escasa o, si los hay, pueden ser sustituidos por otros objetos o por el cuerpo sin que varíe la esencia del jugar. Podemos tomar como ejemplo la tela de la sabanita usada por el niño pequeño en las primeras acciones de ocultamiento, la cual puede ser reemplazada por cualquier otro objeto que interrumpa la visualización.

Estas actividades, fundantes de la capacidad lúdica, se encuentran “naturalizadas”, por lo tanto, fuera de la reflexión y el análisis.

***

Los juegos de crianza no son precursores, o sea, no son un antecedente o una referencia, ni una precaria forma del juego que madura y toma cuerpo en etapas posteriores. Tienen un valor en sí, no son los primeros escalones, sino la base sobre la cual se desarrolla la capacidad lúdica.

Se transmiten de generación en generación, pero como cada generación se forma en condiciones diferentes, lo que se transmite no es “lo mismo”, sino una referencia renovada que, a veces, deja afuera toda forma cristalizada.

A su vez, la reflexión y la vivencia de la persona que es transmisora del jugar puede, de esta manera, mejorar, modificar toda forma en la cual no se respete un acuerdo y un cuidado. En algunos casos se interviene reparando historias pasadas, lo que confirma que el pasado no siempre es mejor.

En los juegos de crianza que dan inicio a una secuencia de más complejidad se crea un distanciamiento corpóreo sin dejar de estar unidos, ligados, por un contacto protector.

Muchos de estos juegos crean un distanciamiento de los cuerpos a partir de diversas acciones, como las modificaciones en los apoyos, la reducción de contactos, la pérdida de la visibilidad, la amenaza de una persecución, el cuidado de un refugio. Se crea un lazo simultáneo de distanciamiento y de unión, al afirmar un agarre, buscar un encuentro de miradas o confirmar la fortaleza de un refugio.

Al jugar, el niño se asoma al miedo sin entrar en él, se trabaja en los umbrales. En la ficción, el miedo no paraliza, en cambio, en el espacio del jugar el miedo es una temática que “se dispone”, que es jugada con la tranquilidad que otorga la ficción al niño acompañado por el adulto.

Juego interesado a tres vías

En una publicación anterior (Calmels, 2012) desarrollé la idea de un “juego interesado a tres vías”. Esta reflexión se basaba en tres interrogantes: en qué momento, por qué y

para qué se intervenía profesionalmente en el jugar del niño. En estas consideraciones se entiende el jugar del profesional con el niño como un "jugar interesado", con la intención de destacarlo y diferenciarlo de:

- un jugar ingenuo,
- un jugar en que se volcaran los conflictos personales del profesional,
- un jugar despotenciado que simulara un juego, en calidad de simulacro.

O sea, el jugar interesado desde la práctica profesional descarta, en primer lugar, un accionar sin interés (ingenuo, naturalizado, desinteresado); pero a su vez alejado también del puro interés personal, tendiente a cubrir la propia necesidad. Al mismo tiempo, esta modalidad de juego debe poder encuadrarse en la categoría del jugar y no de un simulacro, de un "como si del como si".

La propuesta era un jugar interesado a tres vías:

1. en el propio fenómeno del jugar como hecho particular,
2. en el niño que juega,
3. en los contenidos (1) que se despliegan en el jugar.

Agregaría ahora un cuarto interés: la posibilidad de presentar y desarrollar un relato, sin alteraciones llamativas e interrupciones:

4. en la posibilidad de presentar y desarrollar un relato.

JUEGO CORPORAL

Podemos hacer una diferencia entre lo que implica *jugar corporalmente* y *jugar con el cuerpo*. En este último concepto se destacan las acciones de autoexploración, que toman el propio cuerpo y que, realizadas en los primeros años de vida, no cumplen con las características generales del jugar, aunque comúnmente se las denomina juego. En este caso, las manos, los pies, los genitales son objetos de manipulación: el accionar tiene un carácter exploratorio. Este carácter primario de acción que llamamos jugar con el cuerpo, se diferencia de las acciones que trascienden el propio cuerpo e incorporan objetos, espacio, narraciones, personajes, reglas, canciones, ritmos, etc., así como la presencia de un otro (aunque no esté presente físicamente).

No intento con el nombre de "juego corporal" armar una nueva clasificación junto a las tantas que se han construido, sino destacar, llamar la atención sobre algo que subyace, que tienen en común la mayoría de los juegos, desde un simple juego de persecución puesto en funcionamiento en los primeros años de vida hasta el hecho de subir y caer

desde una altura. De una u otra forma recorre sus bases la construcción de un relato.

Nombrarlos como juegos corporales implica referirse a la presencia del cuerpo *en sus manifestaciones*, como los gestos, la mirada, el contacto, la actitud postural, la voz, el rostro, etc. Implica esencialmente tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar.

Definirlos como juegos corporales es jerarquizar el elemento puesto en juego: “los impulsos creadores, motores y sensoriales que constituyen la materia del juego” (Winnicott, 1972). Motricidad y sensorialidad que materializan en el cuerpo el gesto y la percepción, transformando lo motor en un gesto expresivo y el tono muscular en una actitud postural, salto dialéctico, proceso en el cual interviene un tercero.

Otra forma de eludir la “corporeidad” en su sentido expresivo es designarlo con el término *motor*, lo cual crea un desvío conceptual de nuestro objeto de estudio. Dice Julián de Ajuriaguerra: “Es un error estudiar la psicomotricidad tan solo en su plano motor, empeñándose en el estudio de un ‘hombre motor’”. Si hablo de juego motor, si adjetivo el juego con el término “motriz”, estaría distanciando los aspectos emocionales, ideatorios, práxicos, que componen todo juego corporal.

El término “motor” aparece escrito en el siglo XVII; deriva del latín *motor*, *-oris*: “que mueve, movedor”; y motriz, “motorizado”, derivado de “mover”. (2) Se instala en el lenguaje de la mecánica, designando la máquina de producir movimiento (automóvil, camiones, motos), y en la medicina, ligada a la fisiología, la neurología, la traumatología y la kinesiología. De estas ramas de la ciencia surgen términos tales como motricidad fina y gruesa, desarrollo motor, habilidades motrices, función motriz y juego motor. Alberto L. Merani (1984) define la motricidad como “la propiedad que poseen los centros nerviosos de provocar la contracción muscular”.

El término “motor”, pertinente en las disciplinas médicas y paramédicas, termina dándole cualidad al jugar bajo el concepto de “juego motor”, de manera que conforman un oxímoron al desconocer que lo motor no juega. La palabra “movimiento”, emparentada con el vocablo “motor”, si bien es ambigua, (3) puede llegar a definir de manera aproximada un campo expresivo y comunicacional. Por supuesto que “acción”y “acto” involucran fenómenos propios de la psicomotricidad.

Acciones como correr, saltar, trepar, lanzar, no son ajenas al campo emocional y cognitivo, si bien lo que se expone a la vista es el movimiento y, si se quiere, la capacidad motriz (dimensión motriz-instrumental); el solo hecho de trepar implica saber que las piernas no pueden avanzar si no avanzan los brazos, que cada escalón es una meta temporaria y que luego hay que bajar, con una operación inversa a la efectuada, acciones todas ellas en que se realiza un cálculo de espacio y un proyecto de secuencias que forman parte de la dimensión práxico-cognitiva. A su vez, si esa acción tiene un carácter lúdico, o sea que no es una respuesta de fuga ni el acatamiento de una orden, encontraremos visible una respuesta vital, de alegría y cuidado, que se puede analizar desde la dimensión emocional-afectiva, claramente perceptible en las modificaciones tónicas como producto de las emociones que conmueven al cuerpo. En el juego corporal estas tres dimensiones se enlazan, principalmente en la mirada del observador, pues

según su orientación, va a dirigir su observación a una de estas dimensiones, obviando el resto. El psicomotrista tendrá como tarea analizar el interjuego de estos observables, a veces como observador externo a la escena lúdica, otras como partícipe del jugar compartido.

No se trata de "juegos de ejercicios", ni de "juegos motores", ni de "juegos funcionales". En estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo implicadas en la trama lúdica ni los aspectos relacionales del juego compartido. En el juego corporal, por más que se visualice una experiencia funcional, lo que marca su identidad es el despliegue del cuerpo en sus manifestaciones, o sea, un funcionamiento que se sustenta en el entrecruce de tres dimensiones: motriz-instrumental, práxico-cognitiva y emocional-afectiva (Calmels, 2016).

En el caso de que se quiera observar solo lo motor o lo funcional, al decir de Winnicott (1972): "Se puede suponer que estas experiencias funcionales van acompañadas por la formación de pensamientos o de fantasías".

***

El cuerpo de la expresión y de la comunicación es una construcción que no nos es dada. Nacemos en procura de la construcción de un cuerpo, cuerpo como *insignia* de nuestra identidad.

Dice Paín (1987): "El organismo se domestica, se acostumbra, se medica; el cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige, aprende". El cuerpo, en el jugar, ensaya y se ensaya, se equivoca y miente, se corrige y aprende. El verdadero juego no se guía por las leyes de la vida orgánica, porque no responde a un mandato genético, nunca es domesticación, nunca es costumbre. El cuerpo se rebela, el cuerpo miente.

El organismo no se pone en juego, responde en nombre de la especie. No hay forma de hacer del organismo un "como si"; imposible cambiar sus mandatos sin alterarlo, porque en ese intento se dañaría o se destruiría. Podemos tomar como ejemplo un juego corporal de recurrencia en la niñez: jugar a "estar dormido", o a "estar muerto". Para eso, el niño debe inmovilizarse, cerrar los ojos, disimular la respiración. Hay un retiro, una escasez sensorial. Ahora bien, el cuerpo tiene la posibilidad de inmovilizarse, de lograr una quietud extrema, anulando el movimiento, la motricidad. El organismo, en cambio, no puede cesar, debe mantener sus ritmos vitales, sus inspiraciones y espiraciones, sus combustiones internas. El niño puede fingir que no respira, que se muere, y al rato seguir jugando, porque de esta forma altera el cuerpo y no el organismo, pero no puede dejar de respirar (salvo momentáneamente), porque altera y daña el organismo, de tal manera que el juego se interrumpe. La biología es ajena al jugar, el organismo no miente.

Muchos de los niños que temen jugar corporalmente tienen demasiado presente su organismo. Carecen de una construcción que los habilite a poner en juego sus temores. Hay fallas en la construcción de su cuerpo, visibles en los llamados trastornos

psicomotores.

La emoción que se despliega en toda escena lúdica de muerte y resurrección no representa una defensa orgánica frente a una agresión, sino el pasaje de "una función biológica de defensa a una función eminentemente semiótica" (Paín, 1986). Es posible construir una semiología del cuerpo, tomando como punto de partida la expresividad, que se apoya en signos corporales que pueden diferenciarse de las señales orgánicas.

Muchos de los deportes de competición, si bien en su origen eran juegos corporales, pierden esa condición a causa de múltiples factores, entre otras cosas, porque para cumplir con las exigencias de la competición se apela a cambiar, estimular, deformar, desviar el organismo, "se lo domestica, se lo acostumbra, se lo medica". No se trata de la habilidad del cuerpo, del aprendizaje, sino de la alteración del metabolismo. Los médicos que se ocupan del antidoping no se interesan por el cuerpo sino por el control del organismo. Su tarea no es la de examinar la destreza externa, sino el metabolismo interno.

La gesta del cuerpo cuenta con el juego como uno de los espacios constructores de la corporeidad.

JUGAR FRENTE AL ADULTO

El mundo le resulta al niño menos amenazante cuando el juego le ha restituido la conciencia de su valentía y la posibilidad de proveerse de elementos, de conocimientos para enfrentar los temores y para provocar miedos en los demás, poniendo afuera lo que internamente es indeseado y reconociéndolo en el otro como propio y al mismo tiempo como ajeno. Emociones que se proyectan en otro que oficia de espectador, cuyo cuerpo es una pantalla.

Dice Henri Wallon (1987): "Nada divierte tanto al niño como el interpretar los papeles de animal feroz, por ejemplo, o de personajes que se sabe que causan grandes emociones a las personas que le rodean. Para obtener este efecto, recurre a todos los disfraces posibles en su aspecto, su cara y su voz. Es esta una creación exactamente igual a la del actor que crea un papel... La creación consiste en sacar de sí mismo la impresión que produce sobre el público" (cit. en Le Camus, 1987).

El adulto que observa el jugar puede funcionar como un testigo, un otro que observa y escucha, o que interactúa sin juzgar. Dirige su mirada hacia el niño en acción. Da aliento, inspira. Interactúa en forma estimulante.

El jugar es la acción en que los niños ordenan a sus padres. Ordenan en un doble sentido; uno referido a la antítesis del caos: dar a luz, ordenar los sentimientos, a veces ambiguos que se sienten en relación a los progenitores; otro, en relación con la acción de mandar, de dar órdenes.

En el juego se despliegan sentimientos de amor y hostilidad, pasiones a veces contradictorias, que pueden formar parte de sentimientos caóticos y ambivalentes. En el

jugar no solo se ordenan internamente los sentimientos difícilmente aceptados como propios, sino que sobre todo se exhiben, se muestran ante diversos espectadores, entre ellos, los destinatarios principales, los adultos, en particular personas de importancia, como suelen ser los propios padres.

El éxito de este fenómeno reside en gran parte en que los adultos acepten el despliegue de estas escenas como válidas e importantes, sin desdecir, sin negar la ilusión que allí se representa con tiznes de realidad. Ser vencido, cuidado, seducido, mandado, en el espacio del jugar es a veces negado e impedido por el adulto, que sostiene su poder a fuerza de convocar a la realidad. El niño que está aprendiendo a jugar detecta estas dificultades del adulto y se siente impulsado a acoplarse a una acción real, por lo que queda fuera del espacio de juego. El juego, en estos casos, "termina mal". En estas ocasiones el adulto desenmascara al niño que juega, de forma similar al acto de arrancar el antifaz a uno de los participantes de un baile de disfraces, para reconocer a la persona que lo lleva.

***

Jugar deja señales en el cuerpo. La práctica lúdica es una interacción que dispone al cuerpo en sus manifestaciones, lo dispone para entrar en comunicación y expresarse.

En el juego, las acciones agresivas se despliegan, protegidas, aceptadas, reconocidas como si en el campo de la acción lúdica se le otorgara un permiso.

El cuerpo construido con la materia lúdica corporal tendrá la capacidad de reír y sonreír, de ocultarse y revelar, de mentir y sincerarse, de enfurecerse y tranquilizarse, de exhibir la valentía y el temor, de mostrar la ternura y la crueldad, el amor y el odio. Cualquiera de estos pares se conjuga en el jugar reduciendo su carga, atenuando el impacto de posicionarse en un papel que promueve escenas privadas o prohibidas. Dentro del espacio-tiempo de juego, estas emociones son permitidas y aceptadas. Pareciera que el juego se creó para hacer lúdicamente lo no posible, lo prohibido.

JUGAR CON EL ADULTO

Es necesario vivir y a veces es bueno vivir con el niño que hemos sido.
GASTÓN BACHELARD (1993)

El deseo de jugar es demasiado importante para agotarse en el juego de la infancia, más bien en él se alimenta. Las bases del jugar se gestan en los primeros años de vida con la *presencia*, *constancia* y en *cercanía* del adulto, que cumple una función corporizante. Paradójicamente, son acciones corporales de carácter *prelúdico*: el niño no tiene un conocimiento de que está jugando, pero puede diferenciar esas acciones de lo

que son los cuidados y las atenciones cotidianas que tienen un fin utilitario y que no se han ritualizado. El adulto, entonces, introduce el jugar en la vida del niño, lo pone en situación lúdica. Para que esto sea posible, debe estar posicionado en una actitud lúdica, disposición a generar un espacio de juego en el cual se instala y desarrolla el jugar. Lo actitudinal constituye así una base sobre la cual el juego es posible.

En ocasiones, el adulto requiere del niño para volver a jugar y reencontrarse con la materia prima del juego corporal. El niño es un reservorio lúdico. A él se acude cuando la creatividad del adulto decae. ¿Qué sería del jugar en un mundo sin niños?

Al convocarlo a jugar, el adulto recrea, pone en disposición, ciertos temores domesticados, introduce al niño en la trama de un relato que puede constituirse con el simple hecho de preguntar "¿Dónde está el nene, estará por acá?", al convertir la mano en una hormiguita que se acerca a la panza con demora. Son relatos no solo porque encadenan acciones que transcurren en el tiempo, sino también porque lo que se desarrolla es ficcional, (4) ningún niño se ha perdido, y la mano no es una hormiguita, o sea que el adulto, encarnando un personaje, con una sonrisa o con su cuerpo distendido, introduce una dramática ficcional en el escenario de la vida cotidiana. Y lo hace no a pedido de un profesional, ni cumpliendo con el decálogo del buen padre/madre, sino porque obtiene cierto placer del estar junto al niño, participando de ese espacio de juego compartido, incluso sin conocer teóricamente lo que es el juego, aunque sabiendo (o aprendiendo) a jugar.

Pero también puede pasar que el adulto esté anclado en la realidad, que jugar implique una pérdida de tiempo y que se posicione en un rol utilitario. La asunción de una posición rígida por parte del adulto, por lo común con los niños más grandes, recurriendo defensivamente a un papel de autoridad, es la máscara que con mayor facilidad se suelda con la piel del rostro. El jugar requiere variarla, aceptar que otros personajes cobren vida.

Lo sueños de combate y rebelión se llevan a cabo en el despliegue del juego corporal, así como de prácticas lúdicas de ritmos y acuerdos donde se vivencia el placer de convenir y ser complementario del otro.

No siempre el jugar comienza conforme a una regla establecida, pautada y acordada de antemano, sino que se va concertando en el propio devenir, aunque siempre el desarrollo del juego se sostiene en acuerdos implícitos o explícitos.

El término "juego" se utiliza como modelo de acuerdo, articulación de un gozne, piezas de un mismo diseño, armonización entre colores de la indumentaria, o sea que "hacer juego" implica un acuerdo, una articulación.

El jugar del niño cuestiona el poder del adulto al mismo tiempo que lo reconoce como deseable de obtener para sí. En muchísimas situaciones el niño juega roles y funciones de los adultos. Si juega a ser niño, rara vez lo hace en un papel que se asimile al niño que es, juega con frecuencia desde el rol de un niño más grande o más pequeño en relación a su edad real.

Los juegos de competición requieren un análisis detallado. En el adulto, una pregunta acude con insistencia cuando se desarrollan estos juegos: "¿Lo dejo ganar?". Esta

pregunta lo corre del jugar. Para jugar se requiere dejar de cumplir con el personaje real. Si se apropiara de un personaje, no tendría dudas de quién ganaría. El hecho tampoco consiste en ponerse un nombre (superhéroe, lobo, ladrón, etc.); no es indispensable esto sino el asumir algún aspecto que estos personajes tienen. En esta asunción se pone en juego la *plasticidad actitudinal,* la posibilidad de conectarse y poner en juego aspectos de la persona que sirvan para construir el personaje.

Reglas de juego que contemplen las diferencias

Una misma ley para el León y el Buey es Opresión.
WILLIAM BLAKE (1942)

En el juego adulto-niño, cuando se trata de competir, confrontar, perseguir, las reglas de juego tienen que estar de acuerdo con las posibilidades de cada uno.

Si se trata de un juego de competencia, siempre resulta de utilidad que la reglamentación contemple la asimetría de los cuerpos y las diferencias en cuanto a experiencia y habilidad. Para esto hay que adaptar el juego a las posibilidades de cada uno. Basta acordar reglas diferentes, valores distintos para los "goles", obstáculos y facilitadores para cada uno, para que el jugar cobre una fluidez particular. De no ser así, el adulto simula perder en forma caricaturesca, se deja ganar, y el niño tiene que ubicarse en la difícil tarea de aceptar la evidencia del engaño.

En la primera infancia, al jugar con el niño el adulto suele acomodar las formas para que el jugar fluya sin mayores inconvenientes, previendo actividades en las que, ante la aparición de una confrontación, se atenúen las fuerzas, las habilidades y se equiparen las alturas, poniéndose en el nivel del niño. Siendo diferentes el adulto y el niño, las reglas y formas lúdicas deben contemplar esas diferencias, fundamentalmente en juegos de confrontación.

En cambio, en la segunda infancia, cuando el niño entra en la escolaridad primaria (6 a 12 años), los juegos de confrontación y persecución se hacen más frecuentes. A veces es necesario recordar que, por ser distintos adulto y niño, las reglas y las formas lúdicas deben seguir contemplando esas diferencias.

Procedimientos: se le explica al niño que, como hay diferencias entre ambos (edad, altura, experiencia, etc.), es necesario tener reglas distintas. Por ejemplo, si se trata de "jugar a la pelota", (5) los goles tendrían un valor diferente (el gol del niño valdría el doble que el del adulto) y los arcos podrían tener dimensiones distintas. Si jugaran a encestar (basquetbol), el solo hecho de que la pelota tocara el aro valdría un tanto. Si fuera "el quemado", (6) el niño tendría más "vidas". Si se tratara de tirar al blanco, la distancia para tirar se acortaría en el niño. De esta manera es posible adecuar las reglas a las posibilidades de cada uno, para que la "competencia" pueda jugarse.

En un primer momento, es frecuente que los niños rechacen estas reglas; quizás quieren probarse como pares y toman esto como una ventaja que los desmerece, aunque luego la mayoría lo acepta y disfruta de ver facilitada la eficacia de sus acciones.

Es probable que el desarrollo del aprendizaje haga necesario que las reglas se reajusten, buscando una diferencia menor. Estas modificaciones, este cambio en las reglas es tomado como una evidencia del aprendizaje alcanzado y del crecimiento.

De cualquier manera, más allá de las acomodaciones de las reglas –que ayudan–, se debe distinguir que la competencia se está "jugando", que no es real y solo podemos utilizar una fuerza igual a aquella de la cual el otro puede disponer.

***

La épica, como género, ha tratado la temática del héroe y sus hazañas. Expresada a partir de la poesía y la narrativa, encuentra en el juego corporal una forma de llevar a la acción y a la experiencia el tema del triunfo y la derrota en forma lúdica.

Épica del triunfo y épica de la derrota. ¿La muerte es una derrota? Al ganar, ¿acaso el triunfador no pierde a su rival?

¿Por qué los niños combaten con un adulto sabiendo que van a perder? ¿El objetivo es vencer o tener un rival calificado? Y cuando ganan, ¿se lo creen, se convencen del triunfo? Y si lo creen, ¿por qué vuelven a luchar: por la esperanza de ganar o de perder?

El niño no combate para buscar derrotar al adulto sino para probar su fuerza, contra un parámetro de fuerza que considera invariante, y que en la pelea expone sus fluctuaciones.

¿Vencer nos deja en soledad? En un texto de la India llamado *Mahabhárata* conversan la voz de un lago y Yulistía. La voz del lago pregunta:

–Dame un ejemplo de derrota.

Yulistía responde:

–La victoria.

JUEGO Y FICCIÓN

Ante la necesidad de una intervención que apunte a la restitución o el desarrollo de la capacidad lúdica, sería de utilidad reflexionar sobre la génesis del jugar, instancia en que el niño no sabía del juego y comenzaba a jugar, y era corporalmente participado, introducido en acciones prelúdicas, en las cuales los cambios del sostén (cambios en la referencia táctil), el ocultamiento del cuerpo (pérdida de la referencia visual) y la persecución (amenaza figurada de apresamiento) lo introducían en la ficción.

A diferencia de algunas manifestaciones artísticas, en el jugar todo se debe mostrar, de tal forma que se note que es ficción. Si el adulto juega con el niño, debe exponer la ficción sin asustar, principalmente en los juegos que exhiben una amenaza figurada para el cuerpo del niño. En el caso de un adulto que juega a hacer "volar" (con una caída sostenida), perseguir, atrapar, "comer" al niño (frecuente en nuestra cultura, cuando al

cambiarlo los pies se acercan a la boca del adulto), no hace más que transformar una prohibición en una escena lúdica, lo que quizás ponga en juego un remoto deseo, o un temor muy antiguo: juega su verdad y a su vez engaña. Se está frente a la vivencia "de un miedo al que el orden social arrebató el peligro" (Paín, 1986). Esta pérdida de peligrosidad debe hacerse visible.

Muchos de los juegos de crianza se engloban en lo que podemos denominar situaciones de *falso riesgo*; en ellas el adulto introduce una dramática en la cual se figuran escenas aterradoras (devoración, desprendimiento, separación) y la emoción no depende del "peligro real". "La presencia del miedo cuantifica este riesgo, le da cierto nivel de 'realidad', puesto que él es bien real, y protege entonces el valor de la actividad simbólica" (Paín, 1986).

Las preocupaciones más importantes rara vez son expuestas en forma directa, explícita. La verdad puede expresarse a través de la ficción. En el jugar se dice la verdad a partir de una mentira que es aceptada como válida, porque está presentada en un espacio ficcional.

***

Dice Wallon (1978): "La ficción es un paso indispensable del pensamiento, desde que este tiende a desprenderse de la percepción bruta. Las ilusiones del juego en el niño tienden por contraparte exacta al sentimiento y el deseo continuo de la ficción". Este paso indispensable del pensamiento que es la ficción requiere de una acción específica, de un hacer que es jugar, y en la infancia no se puede jugar sin poner el cuerpo.

Personajes y espectadores

A pesar de las diferencias, el teatro no sirve como referencia para pensar el juego corporal.

Los personajes del juego corporal se constituyen en una presentación o re-presentación de alguna referencia.

El personaje originario se encuentra en otro espacio y en otro tiempo, a él se lo evoca a partir de un personaje que lo hace presente y lo encarna y en una trama que lo presentifica. El personaje no es la persona, el personaje es constituido por los rasgos constantes de muchas personas, reunidas, agrupadas y hasta caricaturizadas en un cuerpo que se nos muestra exhibiendo los gestos más notorios, los rasgos más evidentes, las voces más comunes. No es que el personaje remita a una acción, sino a la inversa, una acción va en busca de un personaje. Las necesidades que el niño pone en juego son constituyentes de un rol, de una función, encarnadas en la figura de un personaje.

"Representar es sustituir a un ausente, darle presencia y confirmar la ausencia." (Enaudeau, 1999). Toda re-presentación conlleva una presentación, o sea un dar presencia al personaje, encarnarlo, materializarlo por primera vez, de tal manera que

nunca es un acto idéntico al que se represente *a posteriori*; y quizás en la infancia toda re-presentación tenga algo de presentar por primera o única vez.

Por otro lado, la re-presentación implica que se vuelve a hacer presente una escena, en la cual no solo deben contemplarse el personaje y la trama que llevan adelante sus acciones sino también al espectador. Este último elemento se constituye a partir de un lugar expectante, con la espera y la actitud de quien presiente, de quien tiene una expectativa.

En este sentido, el espectador no cumple un rol pasivo; su estado expectante lo ubica en un lugar de influencia en lo que sucede en la escena. El espectáculo no se construye a espaldas de los espectadores, su lineamiento general no transgrede las expectativas, sino que intenta contemplarlas. El "grupo actoral", los integrantes del juego, contemplan las expectativas de quienes se constituyen en espectadores y, al mismo tiempo, instituyen el espectáculo.

Con-templar, templar con. Dialéctica del escenario y las butacas, de la escena y los espectadores. Comunión de espacios. A diferencia del espectador de la oratoria, que depende en parte del oído para constituirse como oyente de un "auditorio", el espectador de la escena lúdica o teatral participa con un gran conglomerado de sensorios. Se ve, se mira, se oye y se escucha, se prueba a la distancia (se cata-lejos), se percibe con la postura, tomando en una mímesis presencial los gestos que el personaje adopta. A veces el espectador se anticipa, prepara el gesto que supone recurrente en la acción inminente, o en su defecto se sorprende y palpita con el corazón y las narinas sedientas de aire nuevo para aligerar la sorpresa. Cuerpo y organismo se expanden y se concentran de acuerdo a los vaivenes de la acción que modifica los cuerpos expectantes.

Si bien el término "personaje" etimológicamente (7) se refiere al efecto sonoro de la voz utilizada por los actores griegos, el personaje excede el campo audible, pues sus gestos, sus palabras, sus acciones con-mueven el cuerpo entero del espectador.

Al final del juego, en el último acto del drama, los personajes vuelven a las personas, se metamorfosean ante nuestra vista, se dejan mirar sin máscaras, se inclinan, bajan la cabeza y su mirada, se encuentran en su pliegue más modesto, reciben los aplausos y saludan.

***

Algunos de los rasgos físicos reales de los niños son usados en la trama lúdica. Juan, de contextura delgada, logra pasar por un mínimo espacio que queda entre el muro de bloques y la pared real. Pablo, que tiene sobrepeso, usa su dimensión corpórea para aplastar la misma muralla y derribarla. Lucas, que usa anteojos, los transforma en una máscara con poderes que no permite que lo paralicen los rayos que le envía un compañero. Todos ellos utilizan "signos naturales", o sea, propiedades reales para representar un personaje, cuando, en general, predomina lo contrario: se atribuyen o agregan rasgos que no poseen. "En una semiología del teatro interesan solamente los

signos de signo, es decir, los signos artificiales utilizados con una funcionalidad precisa, poniendo entre paréntesis, por no ser pertinentes, los signos naturales correspondientes al actor (cojera, voz grave, pelo oscuro) en tanto que no sean utilizados escénicamente. Lo característico del actor es su capacidad para convertir signos naturales en signos artificiales según las necesidades significativas que imponga el texto". (Díaz Borque y García Lorenzo, 1975).

En el juego corporal no hay un texto al cual remitirse, pero sí hay referencias de acciones y expresiones de videos que el niño conoce: el gesto de la mano por la cual el Hombre Araña larga sus hilos; expresiones como: "Al infinito... ¡y más allá!" (pronunciada por Buzz Lightyear, uno de los protagonistas principales de la saga *Toy Story*); "Te mataré, maldito" (expresión habitual en las películas estadounidenses), la actitud postural del Gato con Botas y múltiples frases que se renuevan.

JUGAR COMPARTIDO

En el jugar compartido que llega a buen término hay un acuerdo de tonalidades, interjuego tónico-emocional. Para acceder al jugar compartido es necesario que los cuerpos no desafinen. Acordar no implica emparejar o ajustar en una misma tonalidad. En algunas situaciones se requieren juegos de contrastes: blando-duro, tenso-distendido, fijo-móvil, fluido-trabado, rápido-lento, grande-pequeño (o mejor dicho, agrandado, empequeñecido); en otras, será necesario emparejar, empatar, igualar.

El acuerdo tónico que demanda el juego corporal pone a prueba la plasticidad actitudinal, lúdica y observante. El que juega corporalmente se transforma, se arma y se desarma insinuando con la actitud, manifestándose en las acciones y en los gestos.

El que juega no es el espejo fiel de sus compañeros; en todo caso, un espejo que en muchas ocasiones es contraste, reverso. El juego corporal instala una familiar convivencia con las diferencias. Se muestran, se exhiben, se acentúan las diferencias en lo distintivo, en lo que el cuerpo tiene como insignia. Estilo que le otorga al personaje la diferencia necesaria para que sea fiel al modelo único; fidelidad que no requiere un calco sino una interpretación. En la interpretación de un personaje en un juego infantil es fundamental la síntesis del gesto, la actitud postural y los emblemas.

Lo *emblemático* puede situarse en la indumentaria; por ejemplo, una máscara negra, una capa y una espada representan al Zorro. (8) En su actitud, el Zorro debe hacer valer su porte y su movimiento preciso y decidido. Este personaje escribe con la punta de su espada, traza en innumerables superficies la primera letra de su nombre. El trazo recto y quebrado de su escritura le permite hacerlo de un solo impulso; el ruido que produce el roce de la espada parece un susurro que rememora el sonido de la letra zeta, principalmente si el soporte del trazo cortado es una tela. Si la espada escribe con su punta, debe ser ligera y sutil; no servirá para esta acción un sable o una espada plana, de las que se sostiene con las dos manos, sino un florete. La espada entonces debe ser

liviana y resistente, leve como la capa que cubre su espalda, que nos permite tomar conciencia del aire y la brisa que rodea al personaje. El Zorro es efímero, su presencia está hecha de apariciones y desapariciones súbitas, nadie lo ve llegar, solo aparece y desaparece perdiéndose de vista rápidamente. Sus prendas negras sugieren ser un ropaje para la noche, que se confunde en las penumbras. El antifaz pone de relieve sus ojos, su mirada: basta cubrirse el contorno de los ojos, los pómulos y parte de la nariz, para que la identidad se pierda.

En contraste con su levedad, su enemigo el Sargento García es pesado y lento; su obesidad no le permite la liviandad y ligereza que ostenta el Zorro, que lo ofende cortando con el filo de su espada el cinturón para dejarlo con los pantalones caídos, al descubierto su panza y sus paños menores.

***

Por tratarse de un relato clásico, el cuento de “Los tres chanchitos” sigue siendo una referencia en la infancia. En nuestra experiencia con niños es un juego recurrente. La tarea consiste en construir una casa que albergue a los “niños-chanchitos”, en la cual van a estar protegidos a la espera del lobo. Luego se apagan las luces y los adultos representan al lobo feroz, a partir de su aullido y un leve pero contundente contacto con las paredes de la casa, que es invulnerable.

Escribe Umberto Eco (1996): “Nosotros pensamos que en el mundo real debe valer el principio de Verdad (*Truth*), mientras que en los mundos narrativos debe valer el principio de Confianza (*Trust*)”; “Yo acepto que los lobos hablen solo cuando leo un cuento, y para lo demás me comporto como si los lobos fueran los que se describen en los congresos de zoología”. No podemos pedirle a Eco que escriba sobre el juego, pero ambas citas, si se sustituye *narrativo* y *cuento* por *juego*, funcionarían sin forzamientos como una referencia al juego corporal.

El concepto de *confianza* trabajado por Winnicott es necesario para que el niño pueda jugar; en esa actitud psíquica y postural se le transmite al niño “que nada malo va a pasar”.

EL ACTO DE JUGAR

Para el espectador, el juego corporal de ficción es el espacio-tiempo en que se puede mirar un acto, como en el drama de invención helénica (del griego *drâma*, “acción representada”). Para el actor, no se trata de imaginar, ni de narrar, ni de escuchar, ni solamente de ver: se trata de la experiencia sensible, de la vivencia protagónica. Sería prudente que el niño no fuera solo un *espectador*, ni un mero *recitador*, ni solo un *actor*, sino el *autor* de su propio guion, pues jugar es corporizar la letra a través de la acción,

letra aún inédita que solo se puede escribir en el devenir del jugar. No debemos dejarnos engañar por las “frases hechas”, por los “gestos rituales” que se intercalan en los discursos lúdicos; el verdadero juego corporal siempre inaugura y augura un cuerpo creativo y la creación de un cuerpo. El *juego corporal* no surge por haberse construido un cuerpo de la expresión y la comunicación. El juego corporal no se presenta *a posteriori*, sino que “ensaya” (a semejanza del ensayo como género) la escritura subjetiva de la carne. Jugar es un hecho de autoría, y en el juego corporal el cuerpo es constructor y a su vez construido, configurándose en el núcleo central de un proceso creativo, salvo que irrumpa el estereotipo y la repetición. En un sentido, muchas de las escenas lúdicas que los niños despliegan no son una “re-presentación”, sino una “presentación” en la que el niño se hace presente, tienen el valor de la primera vez y, por lo tanto, se presentan como un *acontecimiento*.

El jugar trata de transformar la preocupación en ocupación. Consiste en ocupar de acciones el espacio fantaseado del temor; según Roland Barthes (2009), “Exorcizar este Miedo, yendo hacia ahí donde tengo miedo (lugares fáciles de identificar, gracias a la señal de la emotividad)”.

El juego facilita un espacio para que el temor pueda mostrase. A su vez, en el jugar el temor puede ser *situado*, con la tranquilidad de que no va a escaparse de esa frontera vigilante que todo sitio mantiene. Hablamos de un sitio como espacio y como acción de situar en un fenómeno, en una praxis como es el jugar. El solo hecho de que el niño se muestre activo frente a la mirada del adulto, mirada que avala las acciones; el solo hecho de activar su capacidad lúdica en su cuerpo con los componentes agresivos correspondientes permite al niño confiar y afirmar su capacidad ficcional. El situar no trata de encapsular sino de rodear y proteger, dar continente a un contenido.

Por ser una acción, el jugar se ubica fuera del espacio de especulación puramente pensada o fantaseada, del “total adentro” (Winnicott). El fenómeno es potencialmente rico porque todo acto de compromiso corporal implica (y no desecha) el pensamiento, las fantasías, las imágenes.

A su vez, en el juego corporal, cuando se desarrolla un drama (por ejemplo, una persecución), las acciones se magnifican, por eso en las persecuciones el movimiento se presenta en cámara lenta. En las películas o los cuentos, el perseguidor, que siempre tiene atributos superiores al perseguido (más fuerza, tamaño, etc.), demora su persecución, contiene su energía, se confía demasiado. Aquí el cuerpo miente para que la dramática de la persecución no se acabe, porque este juego en particular se termina cuando el perseguidor alcanza al perseguido. La persecución no es un medio sino un fin, pues todo termina cuando las distancias se achican y el cuerpo del perseguido está al alcance de la mano. Los juegos de persecución, a diferencia de los de confrontación, ponen en cuestión más el espacio pericorporal que el espacio del propio cuerpo.

***

Como ya mencionamos, estamos en un momento histórico en el cual, al mismo tiempo que los niños de ciudad reducen su actividad lúdica corporal espontánea, aumentan notablemente su apego a las pantallas, en las cuales se repiten múltiples "juegos" de un contenido reducido, principalmente para los varones, en los que prima la persecución y la confrontación. O sea que se reduce el juego corporal en su carácter de "presentación ficcional" y aumenta su lugar como operador manual de una maquinaria de reproducción de videos, que ponen al niño más en el lugar de operador que de autor de sus propias escenas lúdicas. El "muñeco" virtual lo deja con las manos vacías y el cuerpo en tensión.

Las experiencias en el espacio de psicomotricidad recuperan las experiencias "lúdicas corporales", en las que el niño deja de ser un espectador para convertirse en protagonista, recreando una de las vetas originarias del teatro, en que el actor más destacado era el *proto-agonista*, o sea, el primer luchador. Aquí *agón*, significa "luchar".

EL INTERÉS POR EL JUEGO CORPORAL

Uno de los fenómenos motivacionales es el interés por encontrar o reencontrar una relación corporal de acercamiento o distanciamiento con el otro, en todos los sentidos que el término "corporal" soporta. Relación que va desde el contacto (de la caricia al golpe), pasando por el placer del movimiento, por el juego de las miradas, hasta los cambios actitudinales, etc. Esta necesidad se actualiza con facilidad tanto en el niño como en el adulto y muchos juegos de manos la encubren.

Según Norman Brown (1986): "El juego es juvenil o, como Freud diría, infantil; y terriblemente serio; es el juego de Eros y Tanatos; del sexo y la guerra". Estas dos últimas acciones tienen como destino el cuerpo del otro.

Podríamos definir las temáticas principales del juego alrededor del amor y la muerte, más precisamente, de la sexualidad y la agresividad. Ambas están presentes como ficción porque su presencia real interrumpiría el juego. El amor y la muerte cobran presencia ficcional por no poder tener presencia real. Si lastimo al otro, dejo de jugar; si me erotizo, el juego se interrumpe. El impulso agresivo y el impulso sexual alimentan y desbaratan la ficción. Se nutren de la renuncia a la concreción, se alimentan de la ficción puesta en juego. "En el peor de los casos, la representación permite mostrarse sin asustar, excitar sin rechazar, figurarse desfigurado" (Enaudeau, 1999).

Por otro lado, cuanto más impera la moral de la separación de los cuerpos y el culto al control de las emociones y los afectos, más se constituye el juego corporal como una vía regia al encuentro y al contacto de las personas, construyendo un fenómeno cuya función semiótica se apoya en el cuerpo.

CONSTRUCCIÓN DEL JUGAR

La formación que reciben algunos profesionales tiene como objetivo la posibilidad de inventariar, clasificar y dirigir juegos, con una función didáctica. En muchos casos, el juego funciona como una "valija de doble fondo", en la cual se contrabandean objetivos curriculares, lo que despontencia la acción de jugar y le resta valor a la adquisición de conocimientos.

En términos de eficiencia, es una línea correcta la de prepararse para mirar el *juego* y no *jugar*, para dirigir, proponer, ordenar el juego desde afuera, pero no para entrar en él. Si se ha adquirido esta formación, es posible observar dificultades para indagar las múltiples formas de entrar en juego, de desarrollarlo y de darle un cierre.

Existe, por parte de los adultos, un conflicto para visualizar las instancias en las cuales un niño emprende, desarrolla y da fin a un juego. Si esto ocurre en las múltiples formas de jugar, en el juego corporal la dificultad se agudiza.

Matarlo antes de que muera

Podríamos reflexionar en relación a un dicho muy frecuente: "Al juego hay que matarlo antes de que muera". Cumpliendo con este mandato, la intervención del profesional tendría aquí la función de un detector de la vitalidad del juego para concluirlo antes que se acabe. En este caso, la mirada del adulto, puesta en una forma ideal de jugar, se muestra intolerante ante el desvanecimiento de la potencia lúdica o ante la desviación de los objetivos iniciales.

El dicho de que al juego "hay que matarlo antes de que muera" nos muestra la mirada puesta en un estereotipo que le otorga al docente la función de intervenir para cerrar un fenómeno supuestamente agónico.

Se podría pensar que la intervención del adulto ante la evaluación de la agonía del juego impediría la posibilidad de que reviva, transmute o se transforme en otro juego, como un encadenamiento que le daría continuidad. A su vez, permitiría a los niños hacer su duelo, viendo cómo se agota la energía puesta en ese juego, y evaluar de manera espontánea si es necesario y posible renovarla en otra actividad.

Rituales introductorios al jugar

Si observamos el tiempo y las acciones previas a la presencia del fenómeno del jugar, podemos encontrar una serie de acciones sin una orientación o un sentido aparentes, acciones de búsqueda que se repiten, a las cuales podemos llamar *rituales introductorios* al jugar. (9) Estos son particulares en cada persona y varían en relación al juego que se va a desarrollar.

El jugar es una construcción, tarea cultural, propiamente humana. El jugar no nos es

dado, requiere un aprendizaje que permanece inadvertido por no contar con un enseñante explícito y formal. Compete al orden de lo cotidiano, de lo que no es sometido a preguntas ni a supervisiones. El jugar no se corrige, no se tacha, no se califica, no hay materia del jugar, no hay asignatura que lo programe y evalúe.

JUEGO ESPONTÁNEO

"Espontáneo" es una palabra imán, atrae otros términos. Por ejemplo, lo espontáneo se vincula con la *sinceridad*: una persona espontánea es una persona *sincera*, no oculta ni esconde nada; en este sentido, ser espontáneo es mostrarse tal cual se es, y esto implica casi desnudarse por pura espontaneidad. La sinceridad y la desnudez pueden ser entendidas como criterios de *verdad*.

A su vez, lo espontáneo puede ser vinculado con la *rapidez*; (10) se confunde "espontáneo" con *instantáneo, fugaz*, *efímero*. También, y profundamente vinculado con la temporalidad, lo espontáneo se relaciona con lo *súbito*, *imprevisto*, *repentino*, *inesperado*, *brusco*, *precipitado*, *impensado*.

Aquí aparece una contradicción, pues si bien la ideología imperante promueve la rapidez como un valor, no toma la misma posición frente a la espontaneidad. La lógica de la eficiencia promueve acciones prediseñadas, que ahorren tiempo y estén despejadas de autoría; o sea, que están lejos de lo *imprevisto*, *repentino*, *inesperado*, *brusco* o *precipitado*.

¿Generación espontánea?

El juego nace de una reiteración, de una *búsqueda*, pero no nace allí donde conscientemente se lo busca; por eso, el jugar se *encuentra*. El juego espontáneo no surge súbitamente, requiere aproximaciones, entradas y salidas al espacio intermediario donde el jugar cobra vida.

El jugar no está predeterminado, es una praxis por construir. La espontaneidad en el comienzo es una meta, un alcance, un estado por lograr. Es por eso que la observación del juego espontáneo es difícil de realizar, aunque en muchos protocolos de diagnósticos en la niñez aparece como un observable. Cuando un niño está siendo observado por un desconocido, en procura de diagnosticar un malestar, es difícil que surja el juego espontáneo.

El jugar espontáneo plantea un riesgo, involucra, compromete al jugador. En el lenguaje cotidiano, decir que una persona "se juega" es decir que se arriesgó, y este concepto se refuerza cuando se dice "se jugó por entero".

Lo espontáneo que deviene creatividad corresponde al juego. Lo espontáneo en muchas ocasiones tiene una marca de *autoría*.

Cuando utilizamos el término “espontáneo” podemos pensarlo (entre otros) en su sentido originario, o sea, un hacer voluntario (*sponte*: “voluntariamente”; Corominas, 1973). Cuando lo espontáneo-voluntario se carga de marcas personales, de gestos propios, de historia de vida, se transforma en algo auténtico y, por lo tanto, puede cobrar el valor de *autoría*, pues es ella la que nos da *autoridad*. “Auténtico” se refiere a que tiene “autoridad”.

***

Otra de las características de lo espontáneo es que se encuentra en las antípodas de lo obligatorio.

Una de las consignas utilizadas para el *encuadre* de trabajo que vengo implementando hace años se refiere explícitamente al juego. La consigna es la siguiente: “Está prohibido jugar si no se tienen ganas de jugar”. Se plantea con el convencimiento de que no se puede obligar ni se debe convencer al niño para que juegue. No se puede obligar, porque la acción que se obtiene de esta forma es un “como si del como si”, una falsa ficción, despotenciada y triste cáscara del verdadero juego, lo opuesto de lo espontáneo. No se debería convencer, pues el juego es una oferta que requiere una elección y no una sujeción. En este caso, se debe diferenciar el acto de ofrecer del de convencer. Claro está que es necesario distinguir el jugar de otras acciones, como los ordenamientos, las colaboraciones, las rutinas, etc.; algunas de estas, restricciones que el niño debe cumplir, o sea, requerimientos del encuadre institucional. Si se le exige al niño que juegue solamente en cumplimiento de los objetivos didácticos de la institución y este lo intenta, es probable que deje de jugar.

Las insistencias del adulto, que a veces llegan a ser manipulaciones con el objetivo de que el niño juegue, no hacen más que reforzar la negativa. Negativa del niño que se afirma, se anuda con la obstinación del adulto. Esta insistencia que no hace más que otorgarle al acto de jugar un carácter de obligatoriedad y un valor trascendental, de gravedad institucional. Cuanto más se le otorgue a la acción el carácter de imposición, más se afirma el niño en su posición de “no acción”, que le confiere un poder construido en el silencio y la quietud, aparentando una falsa pasividad. Nada más activo que un niño que resiste, se posesiona del lugar de la no respuesta, lo que genera en el otro desesperación e impotencia. La consigna de “prohibido jugar si no se tienen ganas de jugar” apunta a favorecer la elección, la decisión de comprometerse o no en un acto de envergadura como es jugar corporalmente.

La experiencia nos demuestra que ante la propuesta del jugar, si el niño no acepta, es conveniente “acompañarlo a mirar”, jerarquizando la tarea de observación. También a veces, como dice Maurice Blanchot (1990), si “critica o rechaza el juego, ya está en el juego”. Cuando la tarea es grupal, en la mayoría de los casos, si se acepta que el niño no participe como protagonista y se le permite observar el juego, es probable que por sí mismo pida ingresar, y su negativa no sea más que una demora para asegurarse.

Para que esta consigna tenga un sentido, debe ser no solo enunciada sino afirmada y confirmada en los actos, en los gestos, en la misma práctica. Tanto el enojo como la indiferencia, así como la insistencia o todo tipo de convencimiento, no hacen más que desacreditar el valor y el sentido de esta consigna.

***

En el juego espontáneo participa la *intuición*, pero la intuición no surge de la nada, no viene totalmente de afuera como un soplo de inspiración. Según Paín (2008), la "intuición es un término que no designa ninguna operación mental, sino la manera en la que algo se da a la conciencia, sin reflexión y de manera inmediata. Sin embargo, este contenido ha sido elaborado en una experiencia de aprendizaje y automatizado por el hábito".

Lo espontáneo se alimenta de la intuición.

***

El juego espontáneo, práctica usual en la psicomotricidad, nos liga también a la práctica psicoanalítica con niños, pues representa una forma de asociación libre. José Ángel Rodríguez Ribas (2013) pensando el concepto de *actividad motriz espontánea* (AME) se refiere "a la similitud estructural que muestra con la asociación libre, (11) freudiana". Afirma que "la actividad motriz espontánea es la asociación libre, transpolada a niveles de acción. De ahí que hayamos puesto ambos conceptos en serie a la hora de analizar puntos privilegiados entre estas disciplinas".

JUEGO Y LIBERTAD, FRENTE A LA MIRADA DEL OTRO

Cuando aludimos al término "libertad", la mayoría de las veces hacemos referencia a acciones, aunque también al pensamiento. En los primeros años de vida, acción y pensamiento se conjugan: "el bebé piensa actuando, es decir que el pensamiento se objetiva en la acción y se asume en la percepción dedicada a los estímulos exteriores" (Paín, 1987).

En la primera infancia, el delicado equilibrio entre permisos y prohibiciones es una tarea artesanal que redunda en un beneficio para el niño; la libertad se construye interactuando sobre un monto de posibilidades y tomando conciencia de lo imposible.

La libertad que propone el jugar es amplia, aunque medida. En este sentido, toda actividad creadora incluye lo lúdico y cierto grado de libertad.

Al jugar, se transforma lo concreto: el suelo es agua, la mano es ala, el cuerpo es

enorme y poderoso, o frágil al punto de llegar a morir. No solo los objetos se transforman sino también las manifestaciones corporales, presentes en la capacidad dramática. La actitud postural modifica la postura; el gesto expresivo se dirige a un espectador real o imaginario; los ojos, cargados de subjetividad, disminuyen su visión para poder mirar; el rostro se expande en múltiples semblantes; la voz abandona los tonos habituales y recarga sus timbres.

Uno de los mecanismos puestos en juego cuando se materializa la ficción es la comparación. La similitud generosa entre un palo y una espada le permite al niño mostrarla como tal con cierta convicción y seriedad. Esta comparación, este símil, le da también credibilidad frente a la mirada del espectador. Cuando se juega con otro, no solo es necesario estar convencido de que ese palo puede ser una espada, sino hacerlo creíble para el otro, al cual se le pide que responda con cierto respeto y aun temor. Si el otro es un adulto, es probable que ponga en juego la *función de acompañamiento*, en su forma de complementariedad (Calmels, 2012), o sea, que acepte un rol complementario, al modo de un *partenaire*. Para que una espada como tal ejerza una amenaza, el amenazado debe mostrar los signos del temor, de la preocupación (seriedad, retirada en tensión, alejamiento del peligro, búsqueda de protección).

Jugando, los límites de la libertad están en la credibilidad del otro, pues en el juego la credibilidad es una forma de aceptación de la fantasía que el otro despliega frente a mí, un acto de confianza. El observador da fe de lo que ocurre, pero si se le exige demasiado a la credibilidad del otro, por ejemplo, creer en la amenaza de un cordón que pretende ser usado como espada, si se le pide al otro que acepte esta comparación, es probable que la libertad de crear se vea frustrada, y el peso de la realidad interrumpa la escena lúdica.

Ahora bien, este último ejemplo, comparar un cordón con una espada, no es real, de la misma manera que un palo no es una espada; la diferencia está en que este no es *verosímil*: un cordón es un objeto que se aleja demasiado de la imagen de una espada, no mantiene la apariencia necesaria.

La libertad que el juego permite tiene siempre el aval de otro. Este "otro" se presenta como jugador, observador o testigo (internalizado) que le otorga en su actitud, en su mirada, un certificado de autenticidad a lo expuesto ficcionalmente.

Sostiene Jorge Luis Borges (2001): "El espectador no ignora que está en un teatro, el lector sabe que está leyendo una ficción; y sin embargo debe creer de algún modo en lo que lee. Coleridge encontró una frase feliz. Habló de *a willing suspension of disbelief*: una suspensión voluntaria de la incredulidad".

Juego libre

Ni en el trabajo ni en el jugar la libertad consiste en hacer solamente lo que uno quiere –expresada habitualmente en la frase "Yo hago lo que quiero"–, sino en querer lo que uno hace, porque solamente cuando quiero y deseo lo que hago, el hacer lleva mi estilo. He aquí el punto donde conviven el hacer y el querer en libertad, dando

consistencia a la tarea hasta los límites de la pasión.

Es cierto que lo que se hace "sin querer", puede poner el jugar en suspenso. El impulso es una de las formas de accionar en que el sujeto se desconoce, y se repara con la frase "Fue sin querer" o, a veces, de forma más dramática, diciendo "Yo no fui". Podemos entender esta última expresión como una negación y al mismo tiempo como una verdad. No fue su "Yo" lo que impulsó ese hecho que perjudica a alguien y a sí mismo, fue a pesar de su voluntad, de su Yo como estructura de aparato psíquico, que no pudo mediar con el deseo de violentar al otro.

La frase reiterada de un personaje de la televisión mexicana, "el Chavo del 8", podría abrir este enigma, pues ante un error decía "Fue sin querer queriendo". Este queriendo sin querer está del lado del impulso del paso a lo real y el abandono de lo ficcional.

***

Generalmente, el profesional no necesita "poner límites". Basta que muestre sus propios límites y los de su tarea. Que los explicite y sostenga, será en el encuadre que el niño encontrará una facilitación y un obstáculo. Sería preferible, antes de poner un límite, tener incorporados, de la manera más clara posible, nuestros propios límites.

***

Sorprender

"Esa niña ha sido presa de la sorpresa". Apresada, no sale del asombro.

Cuando se trata de primera infancia, si fuera necesario sorprender, deberíamos amortiguar los efectos de verse sorprendidos sin previo aviso, o sea, anunciar, presentando el acontecimiento. Aunque quizás lo mejor (sin mostrarnos tan creativos) sea disponer de las condiciones necesarias para que el niño, sin temor, se sorprenda a sí mismo.

Es necesario que el profesional no sea el protagonista principal del hecho creativo. Su tarea sería favorecer la creatividad del niño, no sorprenderlo con la suya, sino crear las condiciones para que el niño se sorprenda a sí mismo; en esta acción estaría un factor importante de su creatividad.

---

1. Aquí el término "contenido" no se refiere a un "contenido curricular", sino a lo que el juego contiene y pone en conflicto en su despliegue.

2. "Mover", del latín *movere* (siglo XII), del que deriva también "conmover", siglo XV, y "emoción", 1604. "Mover" se registra escrito en el *Cantar del Mío Cid*, hacia 1140 (Corominas, 1973).

3. El *movimiento* es concebido por el materialismo dialéctico como el estado de existencia de la materia, materia prima, además, de los gestos expresivos, las praxias, los reflejos y automatismos.

4. El término “ficción” deriva del latín *fingere*: “modelar”, “representar”, “inventar” (Corominas, 1973).

5. Usamos el término “jugar a la pelota” en un régimen mucho más distendido que el término “fútbol”, deporte de gran difusión, de carácter netamente competitivo y profesional, regido por reglas controladas por árbitros y sumamente inserto en el mercado económico. Jugar a la pelota es un fútbol casero.

6. También denominado “el delegado”.

7. El término deriva de la máscara de actor (*persona*, derivado a su vez de *personare*, “resonar”) que identificaba el papel que le tocaba desempeñar en escena; los estoicos tardíos aplicaron el término al hombre, personaje movido por el destino (Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu, *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Herder, 1996, CD).

8. El Zorro, originariamente, es el nombre del personaje principal de una serie de televisión producida por The Walt Disney Company en la década de 1950.

9. Concepto desarrollado en Calmels*,* “Analizadores del jugar” (inédito).

10. Cuando nos referimos a la aceleración usamos el término *velocidad* en el sentido de “aumento de la velocidad”, o sea, de *rapidez*, aunque el término *velocidad* por sí solo no implica lentitud y rapidez. Descartar *a priori* el sentido de “velocidad baja” se debe a que la desaceleración no tiene un valor en sí.

11. “La regla fundamental del psicoanálisis, la denominada asociación libre invita a alguien en el tratamiento a decir todo lo que se le ocurra, sin omitir nada, por mucho pudor o vergüenza que provoque. Este proceder es debido a que por un lado permite el afloramiento de los contenidos y formaciones inconscientes como el equívoco, el lapsus, el olvido etc. Pero por otro, permite registrar, simultáneamente, los mecanismos de defensas y resistencias que puedan oponerse a esta emergencia” (Rodríguez Ribas, 2013).

III. EL JUEGO CORPORAL COMO RELATO DE PRESENTACIÓN FICCIONAL

PRESENTACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Por lo común, en el teatro, la producción de un texto antecedió a la ejecución de la obra, en la forma de libro, guion, libreto, etc.; pero el acto actoral, así como el juego corporal, en sí, no se fundamentan en un texto, sino en un conjunto de acciones que llevan a una representación en la cual la corporeidad tiene un protagonismo. Al decir de Antonin Artaud (1997): “el teatro, arte independiente y autónomo, ha de acentuar para revivir, o simplemente para vivir, todo aquello que lo diferencia del texto, de la palabra pura, de la literatura y de cualquier otro medio escrito y fijo”.

Saber jugar no es conocer un libreto, el reglamento o las reglas de juego, sino poner en acción una pasión, un conflicto, un encuentro, un disparate, una secuencia de acciones que tienen una dirección. Desarrollar un relato, tal como ocurre con el juego corporal, no es cuestión de ajustarse a un libreto preestablecido, sino de serpentear sobre múltiples relatos que la cultura nos aporta e interpretarlos de manera única. Artaud (1997) sugiere: “Y por qué no habríamos de imaginar una pieza compuesta directamente en escena, realizada en escena”.

El niño en acción e interacción *presenta* y *representa*. Al modo de un historiador, fue aunando los hechos y fragmentos de diversos relatos, puestos en acción en la dinámica del jugar.

Según Roland Barthes (1970), “toda materia le es buena al hombre para confiarle sus relatos”. Agrega que el soporte de un relato puede ser: “A) Lenguaje articulado: verbal, escrito; B) Imagen: móvil, fija; C) Gesto; D) Su combinación ordenada”.

En la práctica psicomotriz, el profesional se encuentra frente a imágenes fijas, como escritos, dibujos y construcciones; con imágenes visuales del cuerpo en movimiento y en la quietud, de las diversas actitudes posturales que, articuladas con los gestos, arman cadenas de expresividad; con imágenes acústicas que se hacen presentes en el golpe de diversos objetos, en el grito, en la *voz* que soporta al lenguaje articulado; con imágenes táctiles, en el *sostén de continencia,* en las formas del *agón* (luchas), en el contacto del *mapeo corporal* (relajación) y en toda situación lúdica o no lúdica que esté disponible para el contacto.

***

La actividad del niño frente al profesional que lo acompaña (1) nos provee un campo de observables sobre la corporeidad en la cual las acciones se constituyen en signos que nos permiten una lectura dinámica del jugar, cercana a la semiótica. Así lo entiende Paolo Fabbri: "La semiótica también debe concebir los *signos* como *acciones,* como transformaciones de situaciones, como planteamiento y modificación de actores, espacios y tiempos" (el destacado me pertenece).

El jugar constituye un espacio donde es posible decir la verdad encarnando a un personaje que a través de la acción re-presenta un hecho, aunque aquí, para decir la verdad, es necesario mentir. Según Umberto Eco (1999), "La semiótica se ocupa de cualquier cosa que pueda CONSIDERARSE como signo. Signo es cualquier cosa que pueda considerarse como sustituto significante de cualquier otra cosa. En ese sentido, la semiótica es, en principio, la disciplina que estudia todo lo que puede usarse para mentir".

El juego, como el arte, contiene una mentira, pero una mentira muy especial: se miente en el lugar donde es posible mostrar y decir la verdad. A la vez, se dice la verdad en un espacio y un tiempo en que es posible mentir. Tanto en el arte como en el juego la mentira es socialmente aceptada.

Sostiene Dalmiro Sáenz (1991) que "El arte exige una mentira suplementaria; exige que no se note la mentira". Y, en el mismo sentido, Charles Chaplin, consideraba que "El arte consiste en ocultar el artificio".

Como citamos más arriba, Winnicott dice, al dar cierre a un párrafo y enmarcado en un punto y seguido: "Jugar es hacer". Tres palabras que definen la identidad del acto de jugar. "Hacer" define al juego en una primera propiedad que lo diferencia de la ensoñación; esta requiere de cierta quietud, pone el cuerpo en espera, reduce su campo de manifestaciones, lo aleja de la acciones que interactúan con otros para pasar a desarrollar la capacidad imaginante, en el reposo del ensueño. Y como ya dijimos, Bachelard (1993) caracteriza la ensoñación como una "tregua física".

Por otro lado, el hacer de las acciones que se despliega en el juego corporal, como *relato de presentación* se diferencia de los *relatos de narración,* en los cuales la palabra, el lenguaje articulado, predominan y dan forma, entre otros, a los cuentos y las novelas. Esto no implica que los niños no hablen o acompañen verbalmente lo que encarnan sus acciones. La palabra no es la antítesis del gesto.

Escribe Aristóteles (1947) en su *Poética*: "Es, pues, la Tragedia una imitación de acción digna y completa [...] imitación que se efectúa por medio de personajes en acción y no narrativamente, logrando por medio de la piedad y el terror la expurgación de tales pasiones".

Es un párrafo que merece nuestro análisis, pues contiene varios conceptos que nos sirven para pensar el juego corporal. Trabajaré pensando término a término. Acción, fenómeno que se diferencia del movimiento que le aporta la materia prima (en tanto el movimiento es la materia prima de diversos fenomenos corporales, como son un reflejo,

una praxia, un gesto expresivo, una acción o un acto). Acción como imitación, o sea, acción que se organiza con referencia a otro u otros, a veces intento de duplicación, de copia servil, que llega al punto de la provocación. Casi siempre, imitación con variaciones intencionadas o producidas por las marcas de *estilo* que porta cada cuerpo. Imitación de *acción digna*, no de cualquier acción banalizada por el quehacer cotidiano. Acción digna de ser llevada al campo de la *representación*, para ser expuesta en el soporte de la tragedia. "Imitación que se efectúa por medio de personajes": son los *personajes*, entonces, y no las personas que lo encarnan, quienes se encargan de la *imitación.* Aclara Aristóteles que los personajes están en acción, o sea, *representando* aquello que es digno de imitar. "En acción y no narrativamente", o sea que no se trata del discurrir de la palabra narrada, según Aristóteles (1947), "como por boca de otra persona, según lo hace Homero, ya como por sí mismo, sin cambiar de persona", sino de las acciones que desarrollan un relato de representación que denominamos *tragedia*.

Afirma Barthes: "El relato está presente en el mito, la fábula, la leyenda, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado, el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación". Aquí el término *relato* está usado en su sentido amplio e integrador, cobijando dentro de sí narraciones y representaciones. Comúnmente usamos "relato" y "cuento" como sinónimos, aunque en términos estrictos podemos distinguir dos tipos de relatos: las narraciones, dentro de las que se encuentran el cuento y la novela, y las representaciones, entre las cuales podemos ubicar el juego corporal. Por supuesto que esta clasificación, proveniente de la teoría de los relatos, no incluye el juego, pues apunta a las formas que congregan géneros diversos dentro del campo del arte; sin embargo, nos orienta a pensar en la posibilidad de incluirlo. Invitado pagano, "el arte de jugar" alimenta todas las formas expresivas del arte en la vida adulta.

El cuadro (2) que continúa, simplificado, ordena las diversas formas del relato:



El juego corporal puede ser irreverente, difícil de clasificar, de ubicar. Se parece al

teatro pero no lo es, despliega un drama, exhibe la agresividad en juego. Insiste en temas, formas de desplegar la acción. Como invitado dentro de las representaciones, lleva en sí algo que lo diferencia, pues el juego corporal en la niñez está más cerca de la presentación. Como *presentación* y por su parentesco con los relatos de re-presentación, por ahora, aquí lo hemos alojado.

***

La diferencia entre una narración y una representación, ambos relatos, es que una está sostenida en las palabras y otra en la acción, que puede dejar una imagen fija como es el dibujo. El teatro, el dibujo y algunas formas de la danza son representaciones. Cuando el dibujo no lo es, se llama no representativo (tomo el concepto de Sara Paín: en la mayoría de los dibujos hay figuras aunque no sean representativas), para marcar su nivel de abstracción. Una representación, para formar parte de un libro, tiene que recurrir a la imagen. Una narración, para formar parte de una obra de teatro o de un juego, tiene que ser tramitada por la acción; así, dice Aristóteles (1947): "sin acción no puede haber tragedia".

Si bien en la representación hay lenguaje verbal, no es esto lo que lo diferencia de un hecho literario, sino el trabajo actoral, lúdico, gestual, acciones que incluyen la *voz*, como aspecto corporal del lenguaje verbal.

No se trata de la narración de las acciones, sino de un relato construido a partir de acciones, en que el lenguaje verbal acompaña. El eje está puesto en el accionar de los cuerpos.

El dramaturgo Roberto "Tito" Cossa sostiene: "Y siempre tuve desconfianza de los narradores que se meten con el teatro. No pueden superar el vicio de hacer hablar a los personajes a través de las palabras del escritor; no saben cómo dejarlos libres para que se expresen a través de la acción. Los personajes hablan antes de actuar. Es más, 'opinan' sobre lo que están actuando y la obra se convierte en un tedioso cuento dialogado" (citado en Viñas*,* 2008).

***

El jugar está emparentado con la teatralidad: el que juega construye un personaje. Debe ser este el sentido que John Boorman quiso darle a esta frase: "El teatro se inventa cuando el hombre tiene que dejar de jugar".

Al mismo tiempo que reconocemos un lazo de parentesco entre el jugar y el actuar, pues aunque la actuación tenga mucho de juego y el juego, algo de actuación, como ya dijimos, *jugar* no es *actuar*. Pondré un ejemplo: una madre es invitada a jugar con su hijo en el espacio de psicomotricidad. La propuesta del niño es construir una casa, a lo cual la madre responde con entusiasmo; con sus indicaciones el niño acerca unos bloques

que la madre apila conformando las dos paredes que sostendrán el techo (una colchoneta usada para ese fin). Dentro de la casa, el niño empuja una de las paredes y el techo se viene abajo. Ante este hecho, la madre actúa un personaje aquejado y dolido por la destrucción de la casa, tomándose la cabeza y fingiendo un llanto bastante creíble. Percibiendo esta escena de dolor, el niño rompe en llanto e intenta calmar a la madre, quien al comienzo no parece percatarse del drama que desencadena su actuación y continúa "llorando". En esta escena, podemos decir con cierta seguridad que la madre no está jugando, que lo que hace es una actuación en la cual se sostiene un drama con los elementos de la dramaturgia (retiro de la mirada hacia el otro, llanto acongojado con la cabeza encorvada, alteración del ritmo de la respiración, manos agarrándose la cabeza como expresión de dolor, etc.).

Al jugar con niños es necesario dar señales de que se está jugando, para que ellos puedan dilucidar que lo que sucede es ficción. El llorar en el espacio de juego no intenta convencer al otro de su dolor, sino solo para exponer lúdicamente los gestos sensibles, con los que se identifica el llanto dejando rastros de que se está jugando, borrando todo viso de realidad. La potencia del jugar no es convencer al otro de que lo que pasa es real: el que juega "miente" sin engañar.

Es un hecho curioso que muchos psicomotricistas nombren como "sala" el lugar de trabajo y que también se denomine "sala" el lugar de la actuación. Siguiendo esta asociación o parentesco, la sala actoral incluye a los espectadores y el escenario, mientras que la sala de psicomotricidad cuenta por lo menos con un "espectador" privilegiado (aunque no de tiempo completo), que es el profesional. El espectador que sabe del niño que juega, que lo conoce, es un testigo calificado que le permite al niño desdoblarse en múltiples personajes, sabiendo que alguien como testigo puede dar fe de una identidad originaria.

Recuerdo una frase de Winnicott (1965): "Un niño que juega puede estar tratando de exhibir, por lo menos, parte del mundo interior, así como del exterior, a personas elegidas del ambiente". Siguiendo esta línea, en el encuadre de trabajo, quizás sin una intencionalidad consciente, el niño nos coloca en el lugar de un espectador privilegiado de sus escenas, aunque también y al mismo tiempo no es muy erróneo pensar que en algunas instancias, aunque no lo veamos, no somos el único espectador: el niño juega a "sala llena".

***

El estudio del juego corporal como relato nos predispone a analizar los relatos que prevalecen, cuáles son los *personajes* (3) y las *acciones* en que insisten y cuál es el rol que los niños nos asignan en este discurrir.

Pienso en un profesional que comprenda que no hay resolución de conflictos que no haya sido tramitada en el soporte de un relato. Estamos cruzados por esquemas narrativos y representativos que nos permiten accionar y hablar sobre nuestros conflictos.

Desde una separación hasta un encuentro, nuestro hacer y nuestro decir encuentran un cauce que la cultura condiciona y, en algunos casos, determina.

En la práctica de una acción corporal sostenida en un relato, en su despliegue lúdico, el niño se integra sensorialmente, pues los sensorios se articulan en la identidad de un personaje, en programas presentacionales, como son los diversos juegos corporales.

***

Puesta ahora la mirada en la observación del juego espontáneo*,* imaginemos una situación lúdica en la cual un niño se prepara para trepar un espaldar. Desarrollaremos la acción paso a paso: primero afirma la planta de su pie sobre el peldaño de la escalera; el primer peldaño, como inicio de toda travesía, implica un esfuerzo especial, el arranque es notable. Los demás pasos se hacen más ligeros. Al llegar a la cima mira hacia abajo girando la cabeza; su campo perceptivo le permite visualizar la profundidad, visualización que se distorsionaba meses atrás por una obturación de uno de sus ojos. Al llegar al extremo del espaldar, pega una torsión en su eje, cambia de frente, soltando una de sus manos, que inmediatamente vuelve a aferrarse al escalón, pero esta vez se ubica preparado para saltar. Abajo espera la colchoneta: suspira profundo y se lanza al vacío… Al llegar, su cuerpo se agrupa apoyándose en pies y manos con flexión al frente; luego, tomando aire, se pone de pie y levanta los brazos expresando su triunfo. Inmediatamente vuelve a subir.

El niño no pronuncia palabras, pero gesticula lo suficiente como para que podamos apreciar su esfuerzo y valorar su logro. En su actitud postural se anuncian las acciones y se expresa la postura. La actitud hace hablar a la postura. En el cierre de la secuencia se observa la notable extensión de sus brazos, gesto expresivo que amplía su posición vertical. Es necesario compensar los efectos de la breve caída, donde el cuerpo no tiene apoyos, para luego quedar reequilibrado y extendido en la máxima expresión vertical de poder.



El juego corporal constituye una técnica privilegiada, pues al jugar se despliega un relato. Las emociones vehiculizadas en el juego encuentran el soporte de un relato. En todo tipo de relato, las secuencias nos advierten no solo del paso del tiempo sino de un conjunto de acciones. El esqueleto de un relato son las *secuencias*. Cuando las acciones no pueden ser ordenadas en una secuencia, sobreviene un rasgo dispráxico que perturba el fluir del acto. No se trata de una perturbación del movimiento, sino de la falta o la distorsión de los pasos necesarios para que una praxia se desarrolle y llegue a concluir con el proyecto: disponerse, trepar, alcanzar la meta, girar, disponerse, caer, recepcionar, ponerse de pie, elevar los brazos. El niño es como un *actor* que confecciona su propio guion, aunque en él se encuentre el cruzamiento de múltiples relatos. Encarna un personaje que cumple con éxito una travesía, no sin antes tener que pasar por el inconveniente de todo desprendimiento que se presenta en la caída. En opinión de

Norman Brown (1986), “La gravedad procede de la caída y hay que desafiarla”. La caída no es solo estar en el espacio, sino descender por el espacio que nombramos como vacío. A diferencia del vuelo, que es ascenso, la caída es descenso, búsqueda del abajo. El vuelo, tanto como el salto, desafía la gravedad; la caída la asume.

Analizando la acción de trepar y saltar, podemos decir que estamos frente a un relato de presentación de tono épico, cuyo personaje principal despliega acciones para salvar obstáculos y se gana la admiración por su valentía y esfuerzo ante situaciones adversas y peligrosas.

Un aspecto del niño se hace presente en el juego a través de un personaje, un rol o una función, con el cual va a jugar el temor y la confianza, pues sin un mínimo de confianza el temor no puede movilizarse, ponerse a trabajar.

***

Pensamos la ficción como la capacidad y la conformidad de otorgarles en forma transitoria y organizada otro valor u otra función u otra realidad a los objetos, a las personas y a las acciones, así como al espacio y al tiempo en que se desarrollan.

Esta capacidad ficcional también implica el desmontaje, el retiro de estas atribuciones que se adjudicaron a cada uno de los objetos, las personas, el espacio y el tiempo implicados en la ficción. O sea que la capacidad ficcional no solo consiste en la capacidad de atribuir (o suspender las cualidades del objeto.), sino en retribuir, recategorizar, volver al punto de partida, preficcional. Sacarse los “ropajes” del personaje, dejar el escenario de juego es el pasaje necesario para dar un final al juego.

La persistencia o adherencia a la categoría ficcional, la incapacidad de desmontar, indica una mala relación con la realidad, así como la adherencia permanente a la realidad nos induce a pensar en una dificultad para la ficción.

***

Encarnar el papel de otro es un acercamiento al parecido que hay en otro, que se distingue de mí por su diferencia. Este desdoblamiento es al mismo tiempo un alivio y un riesgo. Un alivio, porque descanso temporariamente de lo que soy, y un riesgo, porque suspendo momentáneamente el conjunto de rasgos corpóreos que me diferencian y me dan identidad, siendo esta última original, enemiga de lo idéntico. Si de esta prueba se sale airoso, la personalidad se fortalece; nos enseña que de ella es posible alejarse y volver a encontrarla. Es una enseñanza de cómo la identidad no se pierde colocándose en el lugar del otro, el lugar de un cuerpo con rasgos que evidencian las *manifestaciones corporales*.

¿No es acaso el inicio de nuestra vida corporal el tomar del otro, como espejo, rasgos que nos van a constituir como cuerpo de la comunicación y la expresión? Nuestros

primeros semblantes no son más que *importaciones* que llegan a buen puerto, guiados por la expresividad que orienta al otro en la voluntad de entrar en nuestro cuerpo y dejar sus marcas. Una mirada deja huellas que alumbran nuestro camino. Una sonrisa nos enseña a iluminar el rostro. Un contacto, sobre la iniciática piel, es el testimonio de otro y de un funcionamiento comunicante que va creando una piel receptiva. La caricia abre una ventana en la pared de la piel, alienta a los poros a abrirse y confiar en el contacto.

***

Algunas de las clásicas figuras retóricas de significación como la *exclamación*, intensificación de una expresión emocionada, y la *hipérbole*, esa exageración de los gestos y la actitud postural, encuentran en el juego corporal un lugar, Dice Bachelard (1965) "¡El mejor signo de la admiración es la exageración!". Asimismo, la *personificación*, atribución de vida anímica a los objetos, es una posibilidad que algunos adultos introducen con el primer golpe que recibe el niño, pegándole al objeto con el cual se golpeó, como si él fuera el causante del daño.

Actividad sin obra

Si en un cuarto se encuentran niños jugando con material de plástica (papeles, marcadores, lápices, goma de pegar, etc.), y al terminar se van y dejan el material en la sala, por medio de lo observado podríamos saber qué es lo que hicieron y quizás darles cierta cronología a los hechos. Si están en una sala con pelotas, sogas, aros, etc., al retirarse podríamos inferir qué acciones realizaron a partir de lo que se escuchó y del carácter provocativo de los objetos. Pero si en la sala no hay nada, solo suelo y paredes, y los niños juegan y se retiran, sería difícil saber qué hicieron. Se podría pensar en una actividad sin objetos, a partir del movimiento. El que escuchaba desde afuera oyó gritos, ruido de saltos y pasos precipitados, palabras sueltas, risas, etc.

También se incluye la música y el teatro, como actividades que no dejan un objeto terminado por fuera del cuerpo o según Paolo Virno (2004) "una actividad sin obra": "Al finalizar el concierto o la representación teatral, no queda nada. La del pianista y la del actor es una 'actividad sin obra'. O, si se prefiere, una actividad cuyo fin coincide por completo con la propia ejecución. En segundo lugar, al que toca o recita le resulta indispensable la presencia de otros: la lábil *performance* existe solo si es vista o escuchada, por lo tanto, solo en presencia de un 'público'".

¿Es el juego corporal una "actividad sin obra"? En un sentido, es posible, pero en otro, no: la obra está en la corporeidad construida en el acto de jugar. El tono muscular ha cambiado, el cuerpo no aloja fatiga, como ocurre después de horas frente a una pantalla, aunque sí se siente el cansancio placentero. La voz se enriqueció, se pudo librar diversas voces posibles de construir, la actitud postural jugó con intenciones que solo tuvieron una resolución lúdica, los gestos expresivos se expandieron en efectos

emocionales diversos, la mirada está relajada, lleva impresa las otras miradas.

ACCIONES LÚDICAS

Trepar

La altura de su propio cuerpo es para los niños un hecho considerable. Trepar implica un crecimiento. Desde el último escalón, Sebastián dice: "Estoy más alto que vos". La mayoría reclama que el más grande de edad "debe" ser el más alto. El hecho de medirse frente a frente poniendo la mano plana sobre la cabeza y llevándola hacia su compañero (aunque el recorrido sea oblicuo) es una forma en que miden sus alturas.

Mirar desde arriba nos hace ver a los otros más pequeños.



Imaginario del vuelo y de la caída

La separación del cuerpo del contacto del suelo, la presencia del cuerpo en el aire, sin apoyos, crea una ruptura de la continuidad del sostén, ejercido por el apoyo de zonas del cuerpo sobre el suelo u otras superficies. El apoyo es contacto, fuente de información, a partir del roce, de la presión de la acomodación del cuerpo sobre las superficies. Las terminales nerviosas de la planta del pie registran y transmiten información. Dice H. Wallon (1991): "La planta del pie, que en condiciones normales apenas tiene oportunidad de objetivar sus impresiones, comunica, en contacto con el suelo, las contracciones musculares de las que resultan los automatismos de la detención o la marcha, y a los demás contactos una simple sensación subjetiva de cosquilleo".

El contacto y la caída interrumpen y potencian el contacto del cuerpo. La caída es tropiezo, traspié; el vuelo es expulsión, salto.

Volar y caer son experiencias diferentes. El impulso del vuelo está en los pies; el de la caída, en los brazos. La caída es traspié, se cae en desgracia, se desciende a los infiernos; en cambio, desde el vuelo se eleva en gracia, se asciende al cielo. El vuelo es sueño, caer es realidad: "estoy volando" = "estoy en sueños", "ahora caigo" = "ahora entiendo".

El vacío de la caída es abismo, el vacío del vuelo es cielo; ambas ilusiones, de suelo la primera y de techo la segunda, son fondos posibles para la figura del cuerpo.

Tirarse es buscar un freno, un límite; saltar es romper un freno, traspasar un límite. Alas en los pies, garras en las manos. El que vuela se apoya en el aire; el que cae desgarra el aire. La caída es división, el vuelo es multiplicación.

Levanta los pies del suelo. La libertad
es inestabilidad; la destrucción de ataduras;
las sogas, los sostenes, las fijaciones que
nos mantienen atados.
NORMAN BROWN (1986)

El cuerpo del salto es liviano, leve; el de la caída es pesado, grave. El suelo imanta los cuerpos pesados, los atrae con violencia. Dice Antonio Porchia (1956): "Mi pesadez viene de los precipicios". El vacío atrae, absorbe.

El significado de abismo nos remite a "sin fondo", y el de cielo a "cóncavo, hueco"; en ambos hay espacio libre para la caída y el vuelo. El abismo es la nada; el cielo es hueco que habita el aire. La elevación tiene límites extensos pero visibles, la caída tiene límites oscuros, acentuados si nos remitimos al abismo. En su borde el cuerpo se repliega; en el borde del salto el cuerpo se despliega.

El suelo del salto es base sólida, el suelo de la caída es desmoronamiento. Frente al abismo: temor, congelamiento; frente al salto: júbilo, calor.

Correr

Correr es la máxima expresión de potencia y energía de un cuerpo. Sentimos que nos desplazamos en el espacio y al mismo tiempo apreciamos la velocidad del tiempo. El

viento golpea en la cara, avanzamos.

En la niñez, las zapatillas nuevas son garantía de velocidad, se le atribuye al calzado el poder del desplazamiento.

La vitalidad que se siente en el correr voluntario no es igual a la de la carrera como penitencia. “Den dos vueltas a la cancha”. Correr remueve las sensaciones y las emociones de potencialidad y fuerza, permite vivenciar la emoción de vitalidad.

Cuando se corre con otro, “La intuición más simple de velocidad se basa... en una intuición de orden: a cualquier edad un móvil es concebido como más rápido que otro cuando lo aventaja en una trayectoria paralela, y por lo tanto cuando, después de haber estado detrás de él, en el sentido del movimiento, o a su lado, se encuentra luego delante” (Battro, 1971).

Correr

Un adolescente recuerda una imagen que le parece un sueño.

Se imagina corriendo junto a su padre, siente el esfuerzo que hace en la carrera al mismo tiempo que mira de reojo, controlando, la posición de su competidor. Le llama la atención que recuerda a su padre corriendo en cámara lenta, lo asocia con la detención del movimiento, común en las imágenes oníricas.

El adolescente crece, se casa y tiene hijos.

Un día, corriendo junto a su hija, lentificando el movimiento para no ganarle, se mira en la mirada de esa niña y casi como en un sueño recuerda a su padre, corriendo junto a él (Calmels, “Álbum de palabras”, inédito)

“1, 2, 3, coronita es”

Un niño apoya su frente en su antebrazo, que a su vez se apoya en la pared. A sus espaldas hay un conjunto de niños que están en la pared opuesta, esperando que comience a contar, “1, 2, 3, coronita es”, y, aprovechando que no los ve, avanzan hacia él, hasta que termina la frase y da vuelta la cabeza, inspeccionando con su mirada la quietud de sus compañeros, que, al ser mirados, no pueden moverse y quedan como estatuas. Cualquier movimiento percibido le vale el “castigo” de volver a la pared y comenzar de nuevo. Después de un rato, el que cuenta vuelve a iniciar el juego, que termina cuando un niño sorprende a quien cuenta, lo toca y pasa a ocupar su lugar.

Juegos en que se detiene el movimiento y se mantienen una postura y una actitud de estatuas: “1, 2, 3, coronita es” (o “1, 2, 3, cigarrillo 43”), sin que esto se logre a partir del autoritarismo propio de algunos ordenamientos; en cambio se trata aquí de la quietud en una postura que no es la del “orden cerrado” militar, no es la posición de firmes;

justamente lo que no se indica es una postura sino el congelamiento del movimiento en la pose en la que se encuentra el niño, de manera que lo que se exhibe es una actitud postural.

Para un niño *inestable,* la dificultad de jugar es mantener la inmovilidad; para un *inhibido*, ser objeto de observación, ser mirado; para un niño con *torpeza*, la dificultad está en mantener el equilibrio.

Mancha

Juego de la mancha: un integrante del juego asume el rol de perseguidor y otro, de perseguido, y debe existir un refugio (espacio, persona) que resguarda al perseguido del perseguidor. Se desenlaza un juego de persecución que en nuestra cultura se denomina "mancha". Al usar el verbo "asumir" me refiero a que el participante debe hacerse cargo de ese rol, dado que ese papel puede ser asignado, pero no necesariamente aceptado.

Después del juego de la mancha, consultamos a los niños sobre cómo se sentían. El niño que era mancha dijo que se sentía como una ambulancia. El niño perseguido dijo sentirse como una tortuga. ¿Qué hay de común en las palabras de estos niños? En los dos casos explicaron sus vivencias a través de metáforas. La ambulancia representa la velocidad y la tortuga, la lentitud.

Personajes y espacio unidos por acciones de persecución. Escapar y refugiarse, hechos que ocurren en secuencias temporales, configuran los elementos constituyentes de un relato de presentación ficcional. El mismo análisis cabría para los juegos de ocultamiento, sostén y confrontación.

Confrontar

Un niño eleva sus brazos lentamente, sus manos sujetan con fuerza el mango de una espada. Otro niño lo mira desde el suelo e intenta inútilmente tomar su arma caída a centímetros de su mano. La espada baja lentamente hacia el pecho del niño indefenso: "Te mataré", grita el atacante. Ambos sonríen; el que está en el suelo dice: "¿Dale que vos te distraés y yo me escapo?".

El jugar es un espacio intermediario donde todo es posible, incluso la muerte. La sonrisa, la risa, la distensión del rostro del niño que juega es una brújula segura, una guía para la mirada del adulto que cuida que el juego no se desvirtúe. Cuando un rictus irrumpe en el rostro, cuando se agrava el semblante, el niño está dejando de jugar. La desaparición de la sonrisa anuncia que el juego se acaba, que la agresión asoma en los bordes de la cara, y la mano y los pies cargados de tensión se preparan a explotar. La construcción del rostro del cuerpo sobre la cara del organismo es un observable para distinguir entre las acciones que ponen en juego la agresividad o actúan la agresión.

Para los antiguos griegos, el *agón* era una práctica de confrontación. Como ya dijimos, *agón* podía entenderse de dos formas complementarias: reunión o lucha

(Corominas, 1973). O sea que en la confrontación coexiste una tendencia a la unión y otra a la separación. Confrontar es ocupar un rol protagónico: el que lucha protagoniza.

Jugar a la pelota

En la primera infancia se juega a la pelota. Como ya hicimos anteriormente, cabe establecer una diferencia entre jugar al fútbol y jugar a la pelota. Jugar a la pelota es un fútbol casero con reglas mucho más elásticas, con dimensiones del espacio diferente.

Jugando a la pelota, un niño mete un gol y, en vez de interrumpir el juego y permitir que su contrincante siga jugando, él sigue pateando, no para. Ante esta situación, el adulto que juega con él se corre del arco y el niño sigue pateando y festejando sus goles. El adulto le aclara que el gol introduce una pausa. Algo de la continuidad se interrumpe cuando se mete un gol y es necesario reiniciar el juego. El niño lo acepta y, ante la oportunidad de meter un nuevo gol, parece calmarse; entiende que el gol produce una pausa en la cual no debe seguir pateando, incluso en esa pausa puede festejar con su hinchada imaginaria. La continuidad borra las ceremonias, no deja tiempo al festejo.

Figura y fondo. Francisco se dispone a atajar y para esto apoya toda su "espalda" en la pared. El adulto le pide que se despegue del arco; él está con las piernas y brazos abiertos pegado a la pared; parece una figurita (troquelada) en la que no se diferencia la figura y el fondo. El niño está sujeto a los bordes del espacio, necesita de un apoyo concreto. Atajar, en cambio, implica tener atrás espacio libre para retroceder, profundidad, y armar una actitud que corresponda con la acción de atajar.

Construir

Jugar nos provee de una experiencia, de un saber. El niño que juega a construir una casa la primera vez ensaya, prueba, tantea las formas de armar un espacio para su cuerpo. Jugar con los bloques se realiza en las posiciones más bajas; el suelo es el lugar para construir.

Quizás la primera forma precaria y primitiva de construir es cavar. Cuando los bloques caen de su lugar, cuando dejan el orden de lo apilado y se desparraman y amontonan en el suelo, el niño se introduce entre ellos como si fueran rocas blandas, busca un hueco donde estar "en casa", cava su nido. No sabe que sus acciones corresponden a un relato de presentación, pero esta forma de buscar cobijo es la que ofrece la cueva, y ella forma parte de los relatos del hombre primitivo que aún no ha construido su choza ni su rancho. La cueva se diferencia de la casa; esta última es una construcción con paredes y techo, y para esto hay que armar una geometría del espacio que pueda albergar los cuerpos.

Una casa se edifica con las paredes fundantes, dos apoyos sobre el suelo, y se corona con el techo, símbolo de casa. La construcción de casas habitables requiere de una constante referencia al cuerpo, porque es en ellas en las que el niño va a entrar y salir.

Cotejar este tipo de casa con las características de la casa armada con juguetes y de la dibujada nos daría una preciosa información acerca de la construcción, ya no de un objeto externo al cuerpo, sino del propio esquema e imagen corporal y, al mismo tiempo, de la funcionalidad y de la capacidad práxica del cuerpo. Junto con la construcción del dibujo de la figura humana, la construcción de casas habitables completa un marco de referencia diagnóstica de importancia.

Pero, en los comienzos, el proyecto de construcción no es más que la necesaria tarea de apilar bloque a bloque; se alza una "torre" que lleva tiempo y esfuerzo, mientras que el acto de derribar es un *flash* que solo dura un instante. A veces –y es frecuente–, se apila para derribar, se construye para destruir. El simple acto de destruir, si no es un efecto provocado a voluntad, genera molestia y desazón.

Los niños nombran a los cubos como "cuadrados", y a los cilindros como "círculos", o "redondos"; predomina la geometría plana por sobre la del volumen. Con los cilindros construyen chimeneas: es la representación externa del hogar, la casa se hace hogar a través del fuego. La casa de "Los tres chanchitos" es la más convocada, una casa tan fuerte que solo por la chimenea puede entrar el lobo.



CLASIFICACIONES

Tomaré la clasificación realizada por Roger Caillois (1958), con el propósito de

cotejar y buscar puntos en común en mi estudio sobre los juegos de crianza. Clasificar es ordenar bajo la tutela de un nombre. Nombrar es iluminar un fenómeno, retirarlo de la experiencia familiarizada, que lo cubre de transparencia.

Roger Caillois realiza una clasificación en cuatro rúbricas principales, cuyo criterio de agrupabilidad se basa en los aspectos relevantes según "predomine el papel de la competición, del azar, del simulacro o del vértigo". Las llamó respectivamente *agón*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*. Las cuatro pertenecen al dominio de los juegos: se juega al fútbol, a las canicas o al ajedrez (*agón*); se juega a hacer de pirata, de Nerón o de Hamlet (*mimicry*); se juega a provocar en uno mismo, por un movimiento rápido de rotación o de caída, un estado orgánico de confusión y de estupor (*ilinx*).

Con excepción de *alea*, que concentra los juegos de azar, temática que no se incluye en este estudio, las demás clasificaciones referidas a los juegos de *competición*, *simulacro* y *vértigo* son de utilidad para un ordenamiento de los juegos corporales. En primera instancia, porque es lo visible que sucede en la práctica; en segunda instancia, porque la generalización de la clasificación incluye los juegos en que el cuerpo tiene protagonismo.

Al referirse a la clasificación de los juegos, Caillois dice: "He mezclado los juegos corporales y los de la inteligencia, los que descansan en la fuerza con los que requieren destreza o cálculo".

Como ya hemos fundamentado, los juegos corporales requieren de la activa presencia del cuerpo y del movimiento, aunque en todo juego el cuerpo está presente, quizás en algunos, atenuado y sin desplazamiento. Los juegos que "descansan en la fuerza" están ligados a cierta *confrontación* (*agón*). Al principio, en las primeras instancias generativas del jugar, en forma ficticia, la *persecución* encarada por el adulto pone al cuerpo en antagonismo, y puede dar pie a una confrontación figurada.

Los juegos de vértigo (*ilinx*), sin uso de objetos y sin reglas preestablecidas, aparentemente centrados en la actividad de estimulación laberíntica, concentran la presencia del cuerpo y, sin mayores dudas, la búsqueda de sensaciones orgánicas encargadas del equilibrio. Es, de las tres rúbricas, la que mayor demanda y exposición tiene de la vida orgánica y del cuerpo. Desde nuestra perspectiva, los niños comienzan con los juegos de desequilibrio sostenido en lo que denominamos juegos de sostén, en los que el adulto reduce lúdicamente la base de sustentación, separa al niño de su cuerpo a través de un ascenso y descenso sostenido. Luego el niño recreará estos desequilibrios en los juegos de plaza.

Dejo para el final los juegos de simulacro (*mimicry*), pues en ellos, desde el punto de vista teórico, la presencia de lo corporal no ha tenido mucho espacio. Una confusión demasiado extendida separa a los juegos corporales de los juegos de ficción, al mismo tiempo que se ubica a los juegos simbólicos en otro extremo de los corporales, en el jugar que contempla la transformación de algún objeto, otorgándole propiedades que no tiene, o el juego con juguetes. La concepción del cuerpo que se tiene se remite a lo orgánico, cuyo régimen es el biológico. Se trata de lo físico, del soma, presente en los términos "psico-físico" o "psique-soma". El cuerpo de la expresión y la comunicación, el cuerpo

de los aprendizajes no tiene un lugar claro dentro de lo que se denomina juego simbólico, aunque en la mayoría de los ejemplos dados de juego simbólico en la niñez el cuerpo tiene una presencia preponderante.

Como expusimos más arriba, un niño que trepa y se arroja al vacío despliega un relato épico, más allá de que exista cierto vértigo (*ilinx*), y que esté *compitiendo* con otro (*agón*), o que internamente se haya personificado como pirata (*mimicry*).

	JUEGOS DE CRIANZA	según Roger Caillois
JUEGO CORPORAL	Sostén	Vértigo (*ilinx*)
	Persecución	Competición (*agón*)
	Confrontación	
	Ocultamiento	Simulacro (*mimicry*)

---

1. Para ampliar el tema, véase “Formas de intervención corporal” en Calmels (2012).

2. Recibo este cuadro, que he simplificado, del Lic. Roberto Ferro, poeta y ensayista; por mi parte, agregué el juego corporal y la danza.

3. Participantes niños que encarnan personajes. Rasgos distintivos binarios: mujer-hombre, bueno-malo, niño-adulto, etc.

IV. EL JUEGO CORPORAL EN LA ESCUELA

GIMNASIA EN LOS PRIMEROS AÑOS

Aún hoy el término “gimnasia” sigue aludiendo a la actividad corporal programada en la institución escolar. Los profesores de Educación Física insistieron durante años en que su práctica excedía a la gimnasia, y muchos pusieron en duda la eficacia y necesidad de la gimnasia en los primeros años de vida. En el siglo pasado, la gimnasia se promovía como un método para la niñez. En la actualidad, pareciera que hay un consenso que desecha la idea de la práctica de la gimnasia en el nivel inicial.

Voy a tomar como referencia para pensar este tema dos publicaciones dedicadas a la infancia: *Billiken* (1965) y *Mis Primeras Aventuras en el Jardín* (Capdevila y Gaudrat, 2006), cuadernillo que acompaña *Jardín de Genios*. Entre ambas publicaciones transcurrieron cuarenta y dos años, pero tienen en común un mismo tema: “La gimnasia en la infancia”.

En el año 1965, la revista para niños *Billiken*, bajo el título de “Un poco de gimnasia diaria”, publicaba lo siguiente: “Los *niños* y las *personas mayores* que permanecen muchas horas sentadas o fisicamente inactivas están predispuestas a que la circulación de *la sangre se vuelva un poco perezosa*” (el destacado me pertenece).

Es curioso que en esta cita se ligue a “los *niños* y las *personas mayores*”, dado que se trata de una revista para la infancia y, tal como se observa en las ilustraciones, la gimnasia va dirigida a los niños; pero a pesar de ello, se asocia a los “mayores” la posibilidad de que permanezcan “muchas horas sentadas o fisicamente inactivas”, características ajenas a la infancia. (1) Se puede percibir que estas características son una excusa que daba lugar a una práctica de la *disciplina postural*. Si leemos los pasos prescriptos para cada ejercicio, la primera consigna es “Posición inicial de firmes”, *posición* que conlleva cierta *postura* que induce a cierta *actitud postural*. La posición de firmes es una postura que se prepara para la ejecución de una orden sin mucha dilación, que implica movimientos de brazos. Es curioso que en las ilustraciones las piernas estén exageradamente unidas, y en dos de ellas, con los pies hacia afuera, de manera similar a la primera posición de *ballet*. Pareciera que el ilustrador quisiera atemperar el rigor de la posición de firme y buscara mayor plasticidad dibujando un pie de danza, más artístico que guerrero, y contrariara el objetivo de lograr la dureza en el carácter.

La posición de firme no era ajena a las prácticas en la infancia. En el libro *Educación*

Física (Frigerio, 1968), todavía se seguían enseñando voces de mando para el desfile con un claro origen en la instrucción militar; sin embargo, se desaconsejaba su aplicación para la clase de Educación Física.

> La organización escolar exige muchas veces que el maestro prepare a sus alumnos para formaciones, concentraciones o desfiles. Para ayudar al maestro en esta tarea, detallamos a continuación las voces de mando de tipo militar que deben usarse en estos casos, pero de ninguna manera creemos deben aplicarse en la clase de Educación Física. La voz de mando consta de dos partes: una preventiva y otra ejecutiva.

Voz de mando	Vos preventiva	Voz ejecutiva
Firmes	¡Fir...	mes!
Descanso	¡Descan......	so!
Formación en fila	¡En fila......	formen!
Formación en hilera	¡En hilera......	formen!
Deshacer la fila o hilera	¡Rompan......	filas! (o hileras)

En la actualidad, la revista infantil *Mis primeras aventuras en el jardín* (Capdevila y Gaudrat, 2006), editado por el Grupo Clarín, presenta la gimnasia como uno de los momentos preferidos: “En el jardín cada uno tiene sus momentos preferidos, para unos es la gimnasia”. De los cinco niños que ilustran el texto, dos de ellos se pasan una pelota, pareciera que juegan; el resto hace gimnasia.

¿A qué se debe la insistencia del reemplazo del nombre de una asignatura como es la Educación Física por uno de sus agentes, como es la gimnasia, aun en edades tempranas? Por un lado, tiende a descalificarla como disciplina y por otro, quizás busca desmerecer la actividad lúdico-corporal, un elemento convocante y característico de la niñez. Se piensa la gimnasia como una forma ordenadora y disciplinada de la postura y la actitud. En cambio, a diferencia de ella, el juego corporal no es totalmente predecible y no intenta fijar el cuerpo en una determinada manera de hacer, aunque a través de él se desarrollan diversos *relatos de presentación ficcional*, que se valen del cuerpo en acción, con un gasto energético y modificaciones posturales.

El juego corporal no se sustituye o se reemplaza por otras prácticas sin dejar algo en falta.

SALIR AL RECREO

Dice Sara Paín (1987): “El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no sólo como enseña (2) sino como instrumento de apropiación del conocimiento”. Las prácticas humanas no pueden desplegarse sin la participación del cuerpo; hay experiencias en que en todo caso la corporeidad no está desplegada en toda su magnitud, en que el cuerpo está *atenuado*. Pareciera que en las aulas escolares la atenuación del

cuerpo es una necesidad para el logro de algunos aprendizajes, pero si esa atenuación implica reducción del campo expresivo y actitudinal e inmovilidad, ese aprendizaje se realiza en condiciones que garantizan cierto olvido y distancia con lo aprendido.

En la institución escolar, la experiencia para el juego corporal espontáneo está en parte –y a veces en exclusividad– reservada al recreo. El juego corporal se aprende, pero no se enseña de forma académica.

***

Desde el punto de vista temporal, el recreo es un intervalo programado, al cual se le designa un espacio determinado.

En la institución escolar, el recreo es al mismo tiempo un ámbito espacial y temporal. Entrar al aula es la condición para "salir al recreo"; desde allí, curiosamente, los niños no piden salir del aula, sino "salir al recreo"; o sea que al recreo nunca se entra, al recreo se sale. El aula es el centro de la escuela; el resto del espacio, su arrabal.

El recreo es un lugar y una acción, es una praxis espacial.

El tiempo de recreo funda un espacio, transforma un sitio. Pienso el concepto de recreo como un tiempo diferenciado. En ese sentido, se hace recreo en diversos espacios. Fuera de la escuela se construyeron espacios para el recreo, no solo para los niños sino también para adultos, comúnmente en las costas de los ríos, con mesas y fogones.

***

Durante el tiempo del recreo, comúnmente se prohíbe permanecer en el aula, de manera que se crea las dicotomías aula-patio y clase-recreo, aunque en el mismo ámbito del aula se puede hacer recreo. Imaginemos que el docente suspende su función directiva y toma como única tarea observar qué hacen los niños, a quienes no se les ha asignando una tarea, ¿qué pasaría? Difícil saberlo; tendríamos que pensar en diversas variantes que intervienen, como edad de los niños, características del grupo, relación establecida por el docente con cada niño en particular y con el grupo, tipo de escuela, comunidad en la que funciona, etc. Si el docente ha fundado su autoridad en principios tales como la autonomía, la curiosidad, la pertenencia, la cooperación y la creatividad, es probable que los niños jueguen en pequeños subgrupos, se comuniquen, intercambien, se confiesen y el docente podrá realizar la más compleja de las prácticas: observar, disfrutando del mundo de la infancia, haciendo del aula un patio. Dice Daniel Brailovsky (2011). "En el patio se invierte el sentido de la mirada: no es el alumno el que mira a la maestra sino la maestra (de turno) quien mira a los alumnos". ¿Se podría en el aula intercambiar y alternar ambos sentidos?

Enseñar, aprender es favorecer un interés. Observar al modo de un espectador es destacar un hecho como significativo.

***

Si pensamos los ámbitos nombrados como opuestos binarios, podemos formar los siguientes pares: aula-patio, clase-recreo, estudio-juego, mente-cuerpo, cuyos componentes podríamos integrar en dos conjuntos que representan un lugar común o un pensamiento generalizado:

aula-clase-estudio-mente
patio-recreo-juego-cuerpo

La propuesta sería relativizar los opuestos y romper las oposiciones. Podría haber momentos de aula en el patio y patio en el aula. Según la etimología, conocemos que el término “aula” significaba “patio” (Corominas, 1973). ¿Sería el patio un aula primera?

***

Otro par de opuestos es el de carga-descarga. El término “carga”, con un valor negativo, representa una acumulación innecesaria. Su descarga, una liberación. Supuestamente, el niño se carga en el aula y se descarga en el recreo, aunque en el lapso de recreo se produce un fenómeno que excede a la idea de descarga. Podríamos pensarlo en sentido opuesto: el recreo nos abastece, nos recrea; si se quiere, en un buen sentido, nos carga potencialmente.

***

“Recreo” es un término que remite a una práctica para nada homogénea. Es una experiencia de autonomía, propicia para la iniciativa o la inhibición. Promueve intercambios espontáneos, organizaciones lideradas, transgresiones, fugas, exhibiciones; así como retraimientos, inhibiciones, retiros, rituales de protección. Algunas de estas situaciones justifican la intervención del docente.

Cada niño en particular recrea o suspende el tiempo de su recreo, no todos los niños lo viven de la misma manera. Para algunos niños el espacio del recreo es amenazante, no tiene las referencias espaciales del aula y carece de tarea estructurada. Si el espacio de recreo es grande, amplio, libre de objetos, muchos niños buscan las paredes como referencia o los rincones como refugio. Por el contrario, para otros niños el recreo es un espacio de liberación del movimiento: se sale al recreo corriendo, y cuando un niño corre, siempre hay otros que lo siguen. Entonces podemos registrar que en los recreos algunos niños observan con sus espaldas protegidas y otros protagonizan con sus cuerpos en movimiento diversas escenas lúdicas.

***

P. Oscar Tolosa, en su libro *Charlas de recreo* (1947), se hace varias preguntas que siguen teniendo vigencia: "¿está permitido a los maestros charlar durante los recreos? ¿No es, acaso, su deber cuidar a los niños?". Y luego toma una posición formulada a través de una pregunta: "¿O es que resultará posible hacer las dos cosas: seguir la conversación y atender a los alumnos?".

Continúa: "Para algunos el maestro debe estar con sus alumnos, e intervenir en sus juegos; para otros debe hacer de agente de policía, o de guarda de vista, rígido, inflexible, verdadero Argos frente al 'delictuoso' deseo de jugar que les revienta a los niños por todos los poros". Su respuesta es adoptar una presencia distendida, con una "vigilancia cariñosa y solícita, semejante a la de las madres, que mientras planchan o tejen o trajinan por la casa no apartan el ojo de la prole que corren y juegan por las inmediaciones".

Diseño del patio

Se puede tomar el espacio donde se desarrolla un recreo y prepararlo para la diversidad de sujetos y actividades. Tomar el espacio del recreo como un territorio donde se puede trazar múltiples cartografías.

1. Una pared como soporte de un mural renovable semanalmente.
2. Un rincón con "suelo", habitable, a diferencia del piso destinado a ser pisado (con colchonetas, piso de madera, etc.).
3. Un espacio delimitado para correr.
4. Pisos varios, con trazados de laberintos, pistas de carreras de coches (con rampas), rayuelas, etc.
5. Una plancha metálica con imanes.

A pesar de esta disposición espacial, sabemos que es posible de transgredir cualquier orden, y lo más probable es que esto suceda, aunque si estas modificaciones son pautadas y elaboradas con los niños, otorgándoles voz y voto, y se las pone en uso, viendo cómo funcionan, el cambio surgirá de la experiencia conjunta.

Quietud-movimiento

Si entendemos el movimiento como traslación en el espacio, para algunos niños el recreo puede representar el movimiento, que es la materia prima de los reflejos y de una serie de manifestaciones corporales, como las praxias, la gestualidad expresiva, las acciones, los contactos, etc.

Para los niños que no se trasladan en el espacio, que no corren y saltan, aunque en

apariencia estén en plena quietud, hay movimiento; la inmovilidad total no existe.

Juntos-dispersos

En el recreo, la reunión del conjunto de compañeros de un grado se dispersa, permite relacionarse con niños de otros grados y de otras edades. Se crean grupos naturales, o sea, grupos en los que conviven niños de diversas edades.

Si bien en el recreo se dispersa lo que se visibiliza en el aula con cierta unidad, igualmente la vida en subgrupos es la estructura más frecuente tanto sea del aula como en el recreo.

Grupo

La escuela es una generadora excepcional de grupos de niños. Grupos institucionalizados por edad, en constancia prolongada de tiempo y espacio, en convivencia, con reglas y tareas en común. Grupos que se proyectan en una continuidad de años. A su vez, de esta experiencia nacen los primeros subgrupos, la noción de par y el comienzo de la amistad. Un elemento primordial en la conformación de la agrupabilidad es el juego compartido. El jugar une, liga, congrega.

Convergencia-divergencia

La didáctica escolar clásica por lo general es divergente, aunque la tarea diaria en común es convergente. Durante el recreo la tarea es diversa, aunque es probable que cada chico se centre en dos o tres actividades que programa previamente, en el espacio físico del aula.

Dependencia-autonomía

Pareciera que en el recreo se hace lo que no se puede hacer en otros tiempos institucionales, como producto de una liberación de ciertas reglas.

Objetos acompañantes

Una de las características en algunos recreos es la ausencia de objetos para jugar. En la medida en que no hay objetos de interés, el niño toma al otro como “objeto de interés”, principalmente promoviendo el juego corporal de persecución y, a veces, de confrontación.

***

En relación a la temática del recreo, se pregunta Mara Lesbegueris (2017):

> ¿El recreo es 'complemento' del trabajo áulico o puede tener un valor por sí mismo?
> ¿Desde qué lógicas-ideologías se instalan las ideas de producción-descanso?
> ¿Cómo viven y conciben los cuerpos y el recreo los niños y niñas con problemáticas psicomotoras?
> ¿Puede constituirse el recreo como un espacio social de observación y de escucha para estos niños y niñas resistentes a la 'normatización' de sus cuerpos?
> ¿Sacarle el recreo a un niñ@ es quitarle un derecho?
> Las intervenciones vinculadas al retiro del recreo, más allá de constituirse como un 'anhelo frustrado' para estos niños y niñas, restringen necesidades y posibilidades de corporización-aprendizaje. Contar con la escuela y su función corporizante es también contar con el tiempo del recreo y del juego. (3)

---

1. A la vez que niego esta condición de reposo de la niñez, no puedo dejar de pensar en el niño inmovilizado frente a las pantallas desde edad temprana, lo cual nos permite leer esta recomendación como un hecho posible.

2. El cuerpo es enseña pues a través de él se realizan las mostraciones de 'cómo hacer', pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro. [N. de S. Paín]

3. Mara Lesbegueris, conferencia inaugural del 2° Congreso Argentino de Educación y Psicopedagogía "Múltiples lenguajes. Prácticas educativas y abordajes terapéuticos", UAI, Rosario, 2017.

V. CANALES POSIBLES PARA EL TRÁNSITO DE LA AGRESIVIDAD

AGRESIVIDAD-AGRESIÓN

El juego corporal es un fenómeno de amplia circulación de la agresividad, en el cual toda agresión es sancionada e identificada como una acción no lúdica. En este sentido cabría diferenciar el concepto de agresividad del de agresión. Alicia Fernández (1992) plantea la siguiente diferenciación:

> **Agresividad**: Forma parte del impulso de conocer, de poseer el objeto de conocimiento, de dominarlo. Puede estar al servicio de la autoría de pensamiento.
> **Agresión**: Dificulta la posibilidad de pensar y aprender. Puede estar al servicio de la destrucción del pensamiento.

En este sentido, cabría distinguir entre "jugar la agresividad" y "actuar la agresión", tarea compleja de llevar a cabo cuando la acción se está desplegando y uno es un observador que puede confundir el jugar la agresividad con el acto de agresión.

Podemos ligar el "impulso a conocer" de Alicia Fernández con el "instinto de saber" de Vera Schmidt. Esta última dice que "Una represión prematura y excesiva de los impulsos motores (el erotismo muscular) y de la agresividad lleva pues a un reforzamiento del placer táctil erótico-dérmico en perjuicio del instinto de saber" (Schmidt, 1973).

***

Tomaremos un párrafo de Julián de Ajuriaguerra que, si bien está dirigido a los psicomotricistas, puede ser de utilidad para cualquier profesional que trabaje con niños, pues plantea un conjunto de conceptos elementales para entender e intervenir, frente al fenómeno de la agresividad y la agresión. Dice De Ajuriaguerra (1985):

> El practicante psicomotriz debe adoptar actitudes particulares frente a la agresión de los niños. Debe utilizar una cierta estrategia en el itinerario de las organizaciones agresivas. El psicomotricista se introduce en la dinámica agresiva y la transforma en una producción socializada en la que el niño es plenamente reconocido y valorado. El psicomotricista espacializa la violencia e introduce la ley en ese

espacio como elemento transformador de la pulsionalidad. Instaura el clima del juego y de las comunicaciones. El especialista transforma el combate en un juego de lucha y desarrolla, además, la gestualidad simbólica. La ley reintroduce flexiblemente la agresión y permite a los niños descubrir un hacer como sí.

Podemos destacar tres intervenciones necesarias en procura de instaurar "el clima del juego y de las comunicaciones": 1) "adoptar actitudes particulares", o sea, tomar una posición frente al hecho observable, posición que se transmite en una actitud postural y en una *ideología*, que no se espanta frente al hecho agresivo; 2) "utilizar una cierta estrategia", dado que el profesional no es solo un observador no participante, debe hacer algo, por más que ese hacer lo comprometa, y debe contar con estrategias diversas para cada ocasión; 3) "se introduce en la dinámica agresiva", o sea que ese hacer lo convierte en partícipe, debe disponer y poner el cuerpo en la relación.

JUGAR LA AGRESIVIDAD

En muchas ocasiones la propuesta del juego corporal (surgido espontáneamente o propuesto por el adulto) pone a prueba la capacidad de "jugar la agresividad" en un conjunto de acciones que circulan al filo de la agresión y la violencia. Sostiene Winnicott (1965) "Un niño que pega trompadas o patea una pelota se siente mejor gracias a eso, en parte porque disfruta golpeando y pateando, y en parte porque inconscientemente siente (falsamente) que ha expulsado lo malo a través de los puños y los pies".

Por su parte, Alexander Lowen (1994), refiriéndose a los adultos dice: "A mí me ha parecido necesario que los pacientes ejecuten ejercicios de patear, golpear, morder y tocar repetidas veces para liberar el movimiento a fin de que la emoción se trueque suavemente en acción. Cada vez que sacuden un puntapié o pegan a la cama, por ejemplo, aprenden a entregarse al movimiento con más plenitud, y haciendo que sienta la acción una parte mayor del cuerpo".

No todos los autores contemplan la puesta en juego de la agresividad como un hecho propio de la infancia. Paul Schilder (1977) escribió que, cuando "el niño es malo, desobediente y travieso a una edad muy temprana, ello indica un exceso de impulsos motores. Allí donde haya un exceso de este tipo, se observará siempre su carácter destructivo". Si bien los conceptos de "malo" y "bueno" se usan en el lenguaje cotidiano como pares antitéticos y cumplen una función ordenadora para clasificar conductas, no tienen cabida en el orden científico. Hay que descartar la idea de que un niño impulsivo es un niño malo; por el contrario hay que trabajar en la dirección opuesta, intentando 1) desculpabilizar, 2) proveer herramientas de contención de la agresión, 3) analizar cuál es el sentido que este síntoma tiene para ese niño en particular, y 4) favorecer la reparación; más allá del pedido de disculpas, que a veces no es más que una fórmula banal, favorecer la reparación a través de palabras, acciones, juegos.

Winnicott (1965) analiza el mecanismo de culpa proveniente de "impulsos agresivos y

destructivos" y el papel fundamental de la reparación. Lo sitúa en el ámbito educativo del "jardín de infantes". Dice:

> Existe un factor sutil en el desarrollo de la culpa y la preocupación. La secuencia es: amor (con elementos agresivos), odio, un período de digestión, culpa, reparación a través de la expresión directa o del juego constructivo. Si el niño carece de una oportunidad para la reparación, reacciona con una pérdida de la capacidad para el sentimiento de culpa y, finalmente, de la capacidad de amar. El jardín de infantes continúa esa tarea de la madre gracias a la estabilidad de su personal y también al proporcionar un juego constructivo, que permite a cada niño encontrar la manera de manejar la culpa correspondiente a los impulsos agresivos y destructivos.

Desbordes-autoagresión

En situaciones muy particulares nos encontramos con el fenómeno del desborde emocional y/o la autoagresión, es decir, con la intención de agredirse o como consecuencia del desborde. Según Natalio Fejerman (2010),

> Desde el punto de vista neurológico, los estudios sobre procesamiento de la información desde la neuropsicología, muestran que durante el desarrollo de las funciones ejecutivas, hay etapas normales de inflexibilidad, frecuentemente en la primera infancia, entre los 18 meses y los 5 años [...]. Estas etapas normales se manifiestan a través de las rabietas o berrinches. Son expresiones físicas y psíquicas de enojo que tienen una clara motivación previa y ocurren con frecuencia en niños sin patología psiquiátrica.

También, en forma reiterada e intensa se presentan, junto con otros signos, en los niños que han sido diagnosticados con trastorno generalizado del desarrollo (TGD).

Autoagredirse (sin mutilación) incluiría diversos hechos intencionales: pincharse, golpearse, morderse. Podemos pensar por lo menos en tres situaciones en que el niño se autoagrede, tomando como variante la presencia o no de un observador.

1. Experimento vivencial: Tiene la característica de buscar una sensación, como pincharse, pasar levemente un filo por sobre la piel, engancharse algo en la piel, marcarse con el borde de una tapita de gaseosa (marcarse un relojito), pegar un puñetazo contra una puerta, arrimar la mano al calor del fuego. El foco de atención se concentra en el cuerpo propio. Hay conciencia de privacidad, en soledad o en un entorno íntimo. Predomina en la pubertad y adolescencia.
2. Escena frente a un espectador a causa de un malestar: Es una amenaza de golpearse, en muchas ocasiones, la cabeza. Se concreta en forma controlada. Hay una conciencia del entorno. El foco de atención está en el observador. Se trata de una escena que busca conmover al espectador. Tiene intención de comunicación y cierto simbolismo, de acuerdo a la zona del cuerpo comprometida.
3. Salida de una situación de angustia: Cólera, desorganización, "pataleta", "rabieta", se busca el piso y el niño maniobra moviendo brazos y piernas. No es un intento de

comunicarse, aunque hay cierta autocomunicación. El entorno se borra. Las intervenciones son refractarias, todo lo que intente hacer el observador fracasa, solo accede a evitar que se lastime y a esperar. El foco de atención del niño está en la acción, golpear, gritar, romper, sin conciencia del entorno. Busca sentirse en la sensibilidad propioceptiva. (1) Se puede apreciar, como ejemplo, en una escena de la película *La familia* (1987), dirigida por Ettore Scola. En ella nos encontramos con una situación que conmueve al espectador. Comienza cuando un adulto invita a un niño a jugar ("¿Hacemos un jueguito, Paolino?"), acto seguido, como si no lo viera ni lo escuchara, pregunta dónde está el niño en forma insistente. Este se encuentra en la misma habitación, muy cerca de él, incluso lo toma del pantalón. Pareciera que se va a desplegar una situación lúdica. El niño responde al llamado, pero el adulto lo desoye, sigue preguntando haciendo que no oye y que no ve.

–Paolino, ¿hacemos un jueguito? Ven a jugar, sal.
–Aquí, tío, aquí…
–Paolino, ¡sal!
–Aquí, aquí estoy.

–No te veo, ven.
–¡Pero estoy aquí! Nadie me ve…

Después de diversos intentos de comunicación el niño comienza a gritar, dando cuenta de su presencia, el adulto insiste en su postura ("Paolino, ¡sal!", "No te veo, ven"), el niño desesperado entra en una crisis de llanto. Por último, lanza un grito desgarrador: "¡Mamá!". Se arroja al suelo, la cámara no alcanza a tomarlo en su totalidad, ¿no se esperaba esta reacción, se fue del libreto? Liberado de la verticalidad, en el suelo, puede gritar, patalear y golpear con los puños. Es necesario sentirse en algún lugar y la musculatura es un lugar de referencia. Si falla lo exteroceptivo (mirada, escucha, contacto), es necesario recurrir a lo propioceptivo, a través de trabajo de musculatura, de articulaciones, para lo cual se requiere una posición horizontal en el suelo y un accionar particular. Diría Jean Bergès: "Trabajo postural con vistas a sentir el cuerpo que sería defectuoso sin esta contracción. Este es quizá un elemento de auto-comunicación". Agregaría H. Wallon en *Los orígenes del carácter en el niño*: "Actitud en arco de círculo de la crisis histérica y también de la actitud en opistótonos de todo niño en el paroxismo de la cólera: nuca y espalda arqueadas por la contracción de los músculos extensores". En cualquiera de estas situaciones la entrada en comunicación es rechazada, el cuerpo es refractario, solo se puede acompañar, en una espera activa, aunque la actividad no sea más que cercanía disponible, algunas pequeñas palabras, un contacto pleno y limitado, una mirada que no juzga y el control de la ansiedad que permite que la crisis tenga un recorrido.

Paolino se siente desaparecido, desaparecen sus referentes, no lo ven, no lo escuchan, no lo tocan, su referencia necesaria es el adulto, la mirada, el contacto y la escucha del adulto, pero ellos no lo escuchan y no lo miran, hacen como que no existe. Su desesperación no radica en que no *ve* a sus referentes, mas podemos decir que hay un exceso de visión y de audición, lo que se ausenta es la mirada, el contacto y la escucha, referentes de la comunicación, eso que nos da constancia, que nos permite sentirnos enteros y presentes.
Podemos pensar esta escena con la idea de pasajes, implicando en cada pasaje una pérdida de lo que se ha construido a partir de un aprendizaje, en la cual los adultos tienen una función corporizante:

– Del cuerpo en el espacio al espacio del organismo
– Del sentir al sentirse
– De la palabra al grito
– De la postura a la des-compostura
– De los brazos en extensión a los brazos en flexión
– De la distensión a la tensión
– De la expresión a la impresión
– Del cuerpo como frontera al organismo como límite
– Del normo-tono al hiper-tono
– De lo tónico gestual a las descargas tónica-clónica

Bajo la máscara de una acción lúdica, se filtran situaciones aberrantes de despliegue de sadismo, de agresión hacia el niño. Los *juegos de crianza* y sus derivados, por ser juegos donde se compromete al cuerpo y no tienen peso los objetos intermediarios, dan lugar con más facilidad al desborde de los impulsos agresivos que recaen sobre el cuerpo y las emociones.
En la observación de esta escena no fuimos espectadores de la construcción del cuerpo, sino de la pérdida de la corporeidad. Pudimos observar el comienzo de un proceso de descorporización, cuyo camino inverso se preludia a partir del grito que lanza Paolino en dirección del rostro del tío (dando fin a la escena), posibilitando desde ahí una posible re-corporización, pues sale de la desconexión colocándose en un lugar activo, lanza su queja a partir de un grito direccionado, poniendo en su garganta un monto de agresividad necesaria.

***

Respecto de los "berrinches", dice Natalio Fejerman (2010): "Hay características curiosas: si al inicio el niño se tira o patea el piso, es más probable que la duración del berrinche sea más breve, y es más probable que los padres intervengan menos. Por otro lado, los padres tienden a intervenir con mayor frecuencia cuando los episodios son

prolongados, o cuando el niño huye corriendo".

Es muy probable que la imposibilidad de intervenir, al presenciar como espectador la escena que se desarrolla, colabore a que el niño pueda transcurrir ese momento sin una molestia agregada. En cambio, cuando el niño huye, la intervención del adulto es rápida y a veces impulsiva, y la respuesta es de aumento del movimiento en un acto de autodefensa, sintiéndose limitado o atacado.

Es muy difícil aconsejar qué hacer en estas ocasiones, pero sí sabemos que hay que evitar que el niño se lastime y que dañe a otro. También es muy probable que la comunicación esté interrumpida y que los intentos de ser escuchado fracasen, pues el niño está en un estado refractario. Es necesario acompañar desde una actitud de tolerancia, postergando toda pregunta o reproche para instancias en que se recomponga el dialogo.

***

Las formas más antiguas de agresividad comprometen la boca en el acto de morder, no solo porque es una zona del cuerpo habilitada tempranamente para múltiples acciones, sino porque otras formas, como el golpe del puño y la patada dirigida (diferente de patalear), son gestos más elaborados, que se construyen como un aprendizaje del gesto y aparecen mucho después.

Luego, las extremidades del cuerpo (manos y pies) participan activamente en el acto de agresión y en la puesta en juego de la agresividad, aunque los pies, a diferencia de las manos, parecieran tener condiciones especiales. Entre las múltiples acciones de los pies, la de patear es la más original y contundente. Patear configura un gesto límite: acto de expulsión de un objeto, cuando el movimiento tiene un destino, y expansión del cuerpo, puesta a prueba de su extensibilidad, de su potencia. Es de por sí un acto de despliegue de la agresividad cuando forma parte de acciones de carácter lúdico.

Que los sentimientos agresivos sean canalizados y elaborados en el jugar implica no solo la existencia de un malestar sino también el reconocimiento por parte del niño de la existencia de un fenómeno legalizado y autorizado por el adulto para que allí se expongan sus emociones más rechazadas socialmente. Winnicott (1965) reconoce "la contribución social que hace el niño al expresar sus sentimientos agresivos en el juego, en lugar de hacerlo en el momento en que sienta rabia". Para que se logre esta "contribución social", es necesario un adulto que no censure el jugar del niño.

***

Daniel Brailovsky (2011), al referirse a las luchas en los recreos, dice: "Ante el juego de lucha, la pedagogía ha formulado pocas preguntas y las ha respondido hasta ahora de manera más o menos difusa. ¿Es juego? Sin duda alguna. ¿Merece atención como

momento formativo, socializador, etc.? Tal vez. ¿Es algo para lo que debemos/deseamos crear escenarios de juego? No".

Los juegos de confrontación (luchas, juego de manos) tienen un carácter lúdico que puede confundirse con un acto de agresión enmascarado en un "falso juego". El juego de manos, las "luchitas", mantienen en situación límite los impulsos agresivos. En ellos se dramatiza la violencia. Los niños se acercan, se tocan, se contactan, se empujan, se pegan. Cuando se les permite dar rienda suelta a sus emociones, los niños no ahorran cuerpo, y en este despliegue de los gestos intensos y a veces excesivos, aprenden el límite y la diferencia entre jugar la agresividad y actuar la agresión.

Cuando el adulto piensa que los niños se están peleando (2) e interrumpe un juego de lucha, los niños suelen contestar "Estamos jugando", lo que nos lleva a pensar que el juego se conoce más desde adentro que desde afuera. "Los adultos tienden a reconocer en ese juego una pelea verdadera" (Brailovsky, 2011).

Francesc Tosquelles (2001) encuentra cierta felicidad en el cuerpo en juego; escribe: "Todos los niños saben que la agresividad se desarrolla con una cierta dicha en el cuerpo a cuerpo. Como en el amor, es el cuerpo en juego el que se convierte en la piedra de toque de todo encuentro humano".

También ponen en juego un monto de agresividad los juegos de persecución, que plantean una diferencia con el hecho de confrontar. Los *juegos de persecución* son diferentes a los *juegos de confrontación* con los cuales se los suele confundir. En muchas ocasiones cuando termina la *persecución, cuando llego al cuerpo del otro,* comienza la *confrontación*.

La *persecución* se lleva a cabo en la medida que los cuerpos mantienen una distancia, generalmente distancia entre el pecho del perseguidor y la espalda del perseguido. Si esta distancia se anula, este tipo de juego llega a su fin. No es lo mismo buscar una distancia que una proximidad (pegar, estar pegado), como ocurre en la confrontación (pelea, lucha, espadeo), cuyo significado es cara a cara, o frente a frente.

Juegos de persecución

Jugar a la persecución implica dos acciones básicas: perseguir y escapar; estos roles son complementarios y los hemos observado en niños a partir del año y medio. En la primera infancia, a un perseguidor y un perseguido que intercambian su papel, se agrega un refugio, lugar confiable y seguro.

El comienzo de la actividad se dispara por la puesta en juego de uno de los niños; la persecución se provoca, basta que un niño comience a correr para que otro, "contagiado", lo persiga. En este sentido, perseguido y perseguidor conforman una relación indisociable, no existe el uno sin el otro. El que escapa es porque lo persiguen, el que persigue busca a alguien que escapa. Las acciones de uno son una consecuencia de las acciones del otro.

En el juego corporal, en los juegos de crianza, el cuerpo es el objeto de juego; en este caso en particular la distancia corporal constituye una clave del jugar.

Cuando los niños salen al recreo o cuando se encuentran en un lugar donde no hay juguetes, toman y consideran al otro como un objeto de juego, se lo persigue y se huye. Aquí despliegan un juego de persecución puro, pues su interés está puesto en la propia acción de perseguir y de escapar: no se trata de perseguir para vencer, doblegar, atacar al otro.

Los juegos electrónicos, en su gran mayoría, recrean situaciones de persecución y confrontación. De esta manera sus fabricantes se garantizan cierto éxito y una aceptación masiva por parte de los niños, que son sus mayores consumidores.

En el juego de "el delegado" o "el quemado", los impulsos agresivos, ordenados y socializados se pueden detectar en los términos que se utilizan. Cada jugador tiene una cantidad de "vidas" que se van perdiendo en la medida en que es "quemado" por un contrario. Cada toque infligido por el contrario oficia de muerte figurada y quien "dispara" su proyectil se convierte en un asesino simbólico.

La pelota pasa a ser una proyección del cuerpo que llega a otro cuerpo. El objeto-proyectil, cargado por el impulso que le da el jugador, va en dirección del otro.

En el caso del fútbol, el arco puede entenderse como el marco de una puerta que, a su vez, representa una casa, y por supuesto, el que cuida una puerta suele ser llamado "portero".

Los términos usados para referirse al ataque que recibe el arco son significativos y coincidentes con el lenguaje bélico: patear la pelota hacia el arco es un "tiro", al balón se lo "dispara", un tiro fuerte es un "balazo". El fútbol, quizás más que otros deportes, permite que el jugador ponga en juego su agresividad al mismo tiempo que despotencia su agresión, entendiendo esta última como una acción violenta sin mediaciones, con la intención de destruir y dañar. Este pasaje de la agresión a la agresividad señala una condición imprescindible para que la acción desplegada sea considerada juego. (3)

Dice Winnicott (1965): "La agresividad madura no es algo que deba curarse, sino algo que debe observarse y permitirse".

Un niño explicó "el quemado" como una guerra: la pelota era una bomba y cada pelotazo era una herida. Despojó el juego de los aspectos simbolizados, volvió al origen. Podemos hablar de re-simbolización, de acercar el símbolo a lo simbolizado.

El grito constituye un hecho particular y tiene una presencia relevante en los juegos de persecución-confrontación. El que grita ocupa el espacio sonoro y llega a los demás de forma sorpresiva. De los gestos expresivos, el grito es el de mayor sonoridad e implica un refuerzo de la presencia corporal. A su vez, es la forma de festejo más característica en deportes tales como el fútbol. Según Bachelard (1986): "En el cuerpo todo se articula cuando el grito, inarticulado en sí, pero maravillosamente simple y único, expresa la victoria de la fuerza".

***

El comentario de un docente que jugaba con los niños al "oso dormilón" me hizo

pensar en la importancia del refugio. Este docente me comentaba que cuando él salía a perseguirlos, primero los chicos corrían, pero después se entregaban, se acercaban y se dejaban agarrar. Cuando le pregunté si los niños tenían asignado previamente un refugio, me contestó que no, y explicó entonces que al carecer de un lugar seguro, impenetrable por el adulto, los niños se entregaban, como única salida posible. En todo juego de persecución es conveniente conformar la dinámica con dos personajes como mínimo y un refugio.

***

Un subgénero de las películas de terror, cine de zombis, o sea, muertos vivos, es el germen de un juego que reúne la persecución y la confrontación.

El contexto y las crisis sociales se evidencian en el juego del niño; en un sentido amplio, el jugar de los niños en su conjunto nos indica una dirección en cuanto a las temáticas que se desarrollan y los recursos que se utilizan. Según Daniel Elkonin (1980), en el juego están presentes las "actividades del hombre y las relaciones sociales entre las personas". No es de extrañar que, cuando las relaciones sociales de una comunidad se cargan de actos de agresión y de violencia, en el juego de sus niños se exprese este conflicto.

Luchar

Cuando se juega la agresividad, el adulto, en su carácter normativo y ordenador, debe observar que haya un acuerdo entre los participantes. No hay juego si no hay acuerdo. Si se ha instaurado un acuerdo, es muy difícil que los niños se hagan daño. Así lo entiende Tosquelles (1973), cuando escribe: "las riñas entre los niños no son más que muy excepcionalmente riñas para hacerse daño entre ellos, como creen los adultos, proyectando sobre los niños sus propios puntos de vista".

Cuando en un grupo se propone un juego de lucha, si las condiciones son las adecuadas, se puede proceder con la siguiente metodología:

1) Confirmar la aceptación por parte de ambos participantes de la lucha, mediatizada por la formulación verbal del desafío y la aceptación mutua.
2) Diferenciar lo que es *consentir* de *acordar*; no se puede aceptar por obligación, y consentir, en ocasiones, lo es. " 'Consentimos' en lo que quieren los demás, accediendo y permitiéndolo. 'Acordamos' o estamos de acuerdo en lo que se nos dice, aprobándolo" (March, 1834). Si el niño no acepta, este acto no lo descalifica. Sea cual sea el juego propuesto en las sesiones de psicomotricidad, está "prohibido jugar si no se tienen ganas de jugar".
3) Pautar la prohibición de lastimar, de hacer mal. Permitir pegar jugando, pegar sin

lastimar. No se prohíben las acciones, sino sus consecuencias.

4) Acompañar la lucha con cercanía corporal concreta, si es necesario, al modo de un lazarillo, tomando a uno de los contricantes del cinturón, poniendo una mano en la espalda, etc.

5) Si es necesario, la lucha puede realizarse solo desde una posición, la de sentado, arrodillado o acostado. Esta fijación de la postura evita caídas y golpes que pueden ser peligrosos.

6) Acordar una palabra o un gesto que sea utilizado para detener la lucha inmediatamente. Puede ser "¡Basta!", o levantar la mano, etc.

7) Aclarar que los espectadores no deben participar.

8) Estar atentos a la aparición de signos que evidencien la presencia de un desborde: tensión excesiva, desaparición de la sonrisa o su fijación en forma de rictus, abandono de la defensa, mirada dirigida hacia el adulto, alteración de la respiración, sollozo, etc.

Esta enunciación de procedimientos intenta trabajar con cierta *precaución*, y no solo con *advertencias*. La *advertencia* es breve y enunciativa; en cambio, la *precaución* no es solo verbal sino que implica fundamentalmente acciones y procedimientos.

También es necesario decir que la mayoría de las instituciones escolares, en las condiciones actuales de trabajo, pueden estar imposibilitadas de construir un espacio consecuente y continuo para la puesta en juego de la agresividad.

Espadear

Actualmente, los varones y algunas mujeres (4) pasan un tiempo considerable "jugando" en las pantallas juegos de persecución y de confrontación. Cuando quieren llevar a la práctica estas imágenes, o sea, jugar corporalmente, la confrontación no encuentra un lugar. Si en el recreo "pelean jugando", les indican que no se puede, y cuando los separan, algunos dicen el clásico "estamos jugando", o aclaran "es de mentira". Si esto pasa en los cumpleaños, en los clubes o en las colonias, tampoco encuentran un lugar. Cuando llegan a las sesiones de psicomotricidad, piden espadear con los llamados "flota-flota", material que permite golpear sin lastimar. Juegan a espadear y desarrollan su estilo.

En la medida en que reconocemos en el otro un estilo, nos damos cuenta de su autoría y de que son seres singulares. El luchador desarrolla un estilo, encuentra allí su campo de despliegue de la subjetividad.



- Un joven, al pelear jugando, se sitúa al ras del suelo; en sus manos tiene dos "espadas cortas", se estira a la posición de pie en cada ataque y regresa a una posición baja, casi en cuclillas. En su rostro se esboza el rugido de un felino.
- Un niño, afecto a las lecturas de caballería, al espadear va en dirección a su rival corriendo (al galope) con la espada en su mano. Tiene el modelo del caballero en los duelos a caballo, que en defensa de un escudo familiar monta el animal y corre a enfrentar a su contrincante. El encuentro se produce en el cruce con el otro, en el choque de las armas.
- Otro niño usa su espada como garrote que no intenta evitar la espada del contrario para llegar al cuerpo, sino romperla, destruir la espada y sacarla de la mano para llegar al cuerpo. Predomina la fuerza por sobre la habilidad. Este tipo de arma se toma con las dos manos.



- Algunos toman como modelo la esgrima: la espada se transforma en un florete, se sostiene con una sola mano, el brazo se prolonga en la espada, se extiende para tocar al otro, mientras el otro brazo equilibra la acción.
- Otros usan dos espadas, y guardan una tercera en la cintura. Su triunfo depende de la cantidad de armamento.



- Influenciados por las aventuras en el espacio, algunos construyen su indumentaria con alta tecnología: espadas laser, flujo de energía que los eleva.



Se combina el salto con la confrontación: en cada mano una espada y en los pies una fuerza que lo eleva.

Otros estilos son el modelo “torero”, con capa y espada y un contrincante particular que acepta la provocación de su adversario. El “esgrimista acrobático”, en cambio, toma la espada en la mitad y la hace girar como hélice, la mueve en remolino, la toma y la lanza al aire. Este último hace una confrontación de exhibición, y si su contrincante no acepta quedar como espectador e interrumpe su exhibición atacándolo, puede ser derrotado.



Después de la contienda, el adulto lleva en su pecho dos espadas clavadas.

1. La sensibilidad propioceptiva se nutre de los músculos estriados, articulaciones, ligamentos, que se manifiestan a través de los movimientos, los gestos y las actitudes posturales. Nos indica la posición del cuerpo y participa del equilibrio. Es Sherrington quien descubre que “la mayor parte de la musculatura esquelética se encuentra en constante y sostenida actividad” y esa actividad es una *actividad tónica*, esencial para la postura y la actitud postural (Calmels, “Glosario abierto”*,* inédito).

2. Pelear: agarrarse por el pelo (Corominas, 1973).

3. El concepto de juegos de persecución ha sido desarrollado en Calmels (2010).

4. “La agresividad se juega de manera generizada. Es importante habilitar también espacios de despliegue de la agresividad y tensión en las niñas, para no reproducir estereotipos que las fijen hacia el lugar de la pasivización de sus cuerpos” (Lesbegueris, 2013).

VI. REFLEXIONES ACERCA DEL JUEGO CORPORAL Y LA ACTITUD EN LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

FORMACIÓN PROFESIONAL

Una formación profesional debería apoyarse en cuatro pilares fundamentales. Lo sintetizamos en cuatro palabras que dan cuenta de estas instancias: persona, rol, campo de trabajo y marco teórico referencial. Un quinto pilar, que los integra a todos, sería un posicionamiento ético.

A la plasticidad actitudinal, la posibilidad de asumir diversas actitudes que sean operativas en relación con el trabajo corporal, la denomino *actitud psicomotriz*. En la formación del rol no solo se requiere, en una formulación general, un desarrollo aptitudinal y cambio actitudinal, sino también una formación actitudinal, en el sentido de una "disposición determinada por la experiencia sobre la conducta" (Merani, 1984).

Esta formación actitudinal no es un mero entrenamiento de la conducta, ni una actuación, ni un simulacro; debe poder estar integrada en la persona. Para que esto sea posible, se requiere una revisión de la historia corporal personal, por lo menos en los aspectos que tengan que ponerse en juego en la práctica profesional (características del repertorio lúdico, relación con los objetos, disposición al movimiento y a la quietud, etc.). No basta conocer cuál es el rol asignado por el otro en la trama vincular, sino que es necesario poder asumirlo con el menor margen de ambigüedad. Es esta asunción del rol asignado (siempre que este sea beneficioso para los objetivos trazados) lo que da cuenta de la disposición del psicomotricista.

Durante el jugar con el niño, y estando el adulto en una actitud lúdica, se desarrollan adjudicaciones y asunciones de roles con intensidad. Si bien es indispensable reconocer y asumir el rol asignado, el profesional que juega en el campo de trabajo debe saber que el niño juega con una persona concreta, que es él, con nombre, historia y rol social.

Cuando el niño nos toca, nos acaricia, nos pega, nos empuja, aunque se esté refiriendo a un otro que no está, físicamente acciona en relación a quien se encuentra presente ante él. No sería deseable que adjudiquemos masivamente lo que sucede en la producción del niño a un otro ausente (en los términos de transferencia). Por más que no sea el profesional quien "merece" ese elogio o ese desaire, ese amor o ese odio, es él quien recibe el abrazo profundo, la caricia o el golpe de una pelota. No sería conveniente

que, en el afán de entender a quien represento, me desentienda de quien soy y de aquel al que estoy representando. Sabemos que todo vínculo es tri-personal, pero debemos recordar su carácter bi-corporal. Enrique Pichón Riviére (1975) dice: "Todo vínculo como mecanismo de interacción, debe ser definido como una *Gestalt*, que es al mismo tiempo bicorporal y tripersonal (*Gestalt* como *Gestaltung*), introduciendo en ella la dimensión temporal".

En la búsqueda de *disponibilidad*, el profesional no debe dejar que lo maltraten y lo lastimen.

El adulto que juega con el niño se encuentra con una persona que no *conoce* (1) lo que juega. El niño que juega, si conociera lo que implícitamente despliega, vería interrumpido su juego y se confundiría; y es el adulto, en el encuadre asignado, que se ofrece y acciona complementariamente a la necesidad del otro. En términos generales, lo acompaña. El acompañamiento es una forma de intervención ligada al jugar, forma predominante en las primeras instancias vinculares.

Para que este jugar sea posible en los términos de cuidado hacia el niño, el adulto no debe incluir sus conflictos personales.

Quien no se reconoce en su propio jugar encontrará obstáculos para reconocer el juego del otro. La asunción del rol del psicomotricista debe estar preludiada por un conocimiento personal de las propias potencialidades lúdicas. El conocimiento y el entrenamiento en las distintas técnicas serán un nuevo pasaje por la persona en función de un rol.

Debemos diferenciar una formación personal de una formación profesional. En esta última, la persona cualifica la ejecución de la técnica, le da un tinte, un estilo particular.

La ejecución de las técnicas, que tanto tiene de lo personal, es a su vez lo que nos permite una distancia con la persona. En nuestro medio profesional, la marcada insistencia de que "no hay recetas" nos ha llevado a despotenciarnos de "técnicas" y a homologar técnicas con recetas. Sin conocimiento y entrenamiento técnico, trabajamos con "la persona" que somos y a esta no se le puede pedir que cumpla un rol para el cual no se formó.

ENCUADRE

¿Qué es una ley sino expresión de la voluntad de una persona querida y valiosa?
NOVALIS (1942)

Un aspecto del encuadre se les transmite a los niños, formulado a partir de un permiso y cinco prohibiciones. Se lo hace no solo para que comprendan con qué reglas vamos a trabajar, sino también para saber si se comprometen a cumplirlas.

El permiso se enuncia diciendo que "Está permitido todo". Esto crea un impacto, por

lo extenso del permiso. Después se les dice: "Está permitido todo, menos…", y se desarrollan las cinco prohibiciones. O sea que el encuadre para los niños está formulado en un permiso general y cinco prohibiciones.

Primera prohibición: "Está prohibido romper cosas que sirven para la tarea". Se pueden romper algunos objetos efímeros, como son los globos, aunque algunos niños más que jugar con ellos quieren divertirse haciéndolos explotar. Frente a esto, diferenciamos cuando un objeto se rompe por accidente o por una acción deliberada. Esto último, si es de utilidad en la estrategia terapéutica, puede permitirse.

Objetos tales como papeles, cartones, cajas son cosas que están para romperse, y pueden hacerlo, si la dinámica del juego lo requiere.

Por otro lado, pedimos cuidado para algunos objetos, principalmente juguetes, telas, etc. En el acto de arrojarlos, muchos de ellos se pueden deteriorar.

Segunda prohibición: Consiste en que "está prohibido lastimar, hacerle mal al otro". Hacer mal puede ser lastimar al otro, pero también ofender, descalificar. Cuando preguntamos si entienden esta prohibición, los chicos lo traducen con la frase "No hay que pegar". Esto nos permite explicar: "Pegar se puede…". Dicen los más chicos extrañados: "¿Pegar se puede?". Entonces aclaramos, se puede pegar jugando: jugando está todo permitido.

Hay cierta extrañeza en los niños frente a la formulación de las consignas del encuadre; es que no prohibimos las acciones, sino las consecuencias de las acciones. La institución escolar, referencia de agrupabilidad, se maneja en forma distinta: prohíbe las acciones. Claro está que esta es una consigna que funciona bien en este contexto (psicomotricidad).Tal vez, si fuera parte de una política educativa y la escuela en su conjunto valorara esta posibilidad, podría instrumentarse en las instituciones, dando la posibilidad de que cada niño encuentre en su propio accionar una regulación de sus impulsos.

Sabemos que se logra *autonomía* a partir de un conjunto de hechos; entre ellos, la confianza en nuestras posibilidades de accionar sobre el mundo con cierta autoridad. Para esto, en la niñez es necesario que las prohibiciones no recaigan sobre las acciones, sino sobre las consecuencias de las acciones.

Les decimos, entonces: "Ustedes pueden pegarse solo jugando. Miren (me golpeo el brazo levemente): yo me estoy pegando y no me lastimo. Ustedes mismos van a poder usar su fuerza unos con otros, van a poder hacer juegos en que haya fricción del cuerpo, se empujen, se golpeen; pero lo que no pueden es lastimarse, ni hacerse mal".

Ante la formulación de "hacerse mal", aparece el tema del lenguaje como forma de agredir. ¿Qué pasa con un insulto? ¿Se pueden decir malas palabras? Sí, se puede *decir* de todo, lo que no se puede es *hacer* de todo. Pero ese "decir de todo" no tiene que hacerle mal al otro. Por ejemplo, entra un niño al grupo, el primer día y otro de los chicos (con rasgos de impulsividad), se le arrima y le dice: "Sos un puto". Justamente insulta a un niño que no decía malas palabras, era un rasgo de su inhibición. Este último

viene y me cuenta: "Me dijo p-u-t-o", separa la palabra en letras para poder decírmela, no podía pronunciarla. Para él fue de un nivel de impacto impresionante. Aquel niño lo insulta el primer día, fue su manera de presentarse y de asentar su liderazgo a través de la amenaza. A su vez, en el mismo acto de maltratar al otro, nos muestra su debilidad.

También diferenciamos entre la *broma* y la *burla*. Quien se burla del otro sabe de antemano que al otro le va a molestar. La burla va dirigida a alguna diferencia que el niño tiene: puede ser el peso, la estatura, el color de cabello, etc. La burla está prohibida, y más de una vez los niños se preguntan si lo que hizo el otro es burla o broma. Ahí nos damos cuenta de que estos conceptos, broma y burla, los ayudan a pensar.

Tercera prohibición: Como ya hemos señalado, "Está prohibido jugar si no tienen ganas de jugar". Esta prohibición los hace pensar… "¿Cómo es eso de no tener ganas de jugar?". ¿Por qué esa prohibición? Por lo común se prohíbe lo que uno desea hacer, no lo que no tiene ganas. El niño está acostumbrado a hacer lo que el adulto espera que él haga, que es jugar a un juego que se propone como tarea, tanto en el orden de la educación o la reeducación como en terapia. Resulta penoso presenciar a un niño haciendo que juega, estar frente al "como si" del "como si", o sea, frente a un *falso juego*.

Hay acciones que no nos pueden obligar a hacer sin que se desvirtúen, sin que pierdan su identidad. Hay cosas que uno hace por obligación, pero jugar, no. En este encuadre se le dice también que algunas cosas son juego y otras no lo son. Por ejemplo, la *relajación* no es un juego u ordenar los materiales, entrar y disponerse en un círculo para conversar un rato, no son juegos, aunque siempre está la posibilidad de darles un matiz lúdico. Esta prohibición ubica el juego en un lugar de privilegio, y deja la voluntad y la obligación para el trabajo, para el ejercicio.

Cuarta prohibición: Otra de las reglas es que "Está prohibido irse sin avisar"; por ejemplo, ir al baño sin comunicarlo. Esta regla genera que los niños pidan permiso para ir al baño; entonces les decimos que no tienen que hacerlo, que siempre tienen permiso porque no podemos regular su fisiología. Al comienzo prueban la regla; quizás sin necesidad piden permiso y van al baño (el deseo de uno, como suele pasar, contagia al compañero); después no van o lo hacen cuando realmente lo necesitan. A ninguno se le ocurre dejar de jugar para ir al baño. Entonces les decimos: "Ustedes no tienen que pedir permiso, solamente avísennos para saber dónde están".

Quinta prohibición: Otra de las prohibiciones es "jugar fuera del lugar destinado al juego". Por ejemplo, no se permite jugar en la sala de espera; eso delimita el campo lúdico. Hay juegos y actividades que solo se pueden hacer en la sala de trabajo corporal. Parte del encuadre está pensado para intervenir en ese ámbito y no en la sala de espera, la escalera o en la vereda.

Las reglas del encuadre no están solo para cumplirlas, sino también para transgredirlas: si no hay leyes, no hay transgresión. Entonces, ¿qué hacemos cuando se *transgrede* el encuadre? Casi siempre se detiene la actividad, paramos todo y nos sentamos; cada vez que se transgreden las leyes, se detiene el juego y el trabajo, y se habla de eso, se pone en palabras, se piensa, no para retar, sino para entender. En este acto, sin decirlo, se señala que para estar en el grupo hay que cumplir con las reglas, y si no se cumplen, hay que dar cuenta de por qué no se cumplió.

En el caso de alguna controversia, se consulta a los niños que no están afectados por el conflicto: ¿qué vieron, qué escucharon, qué pasó? ¿Qué le pasa al otro con eso? ¿Le dan ganas de decirle algo? De ahí pueden salir muchísimos temas para ponerse a trabajar.

La continuidad de un relato está instalada en la trama. La ruptura de la trama se produce por algo inesperado: una pelea, discusión, enojo. La intervención del profesional procura organizar un relato verbal de lo ocurrido. "Cuéntenme lo que pasó, ¿qué hicieron?". Se intenta reconstruir la trama llevada a cabo por la acción, dándole una continuidad desde el relato verbal. En una misma sesión se articula el lenguaje de las acciones en movimiento y el lenguaje verbal.

¿Para qué el profesional pone una reglamentación de ese tipo, para qué sirve? ¿Sirve para controlar a los niños? En algún aspecto puede ser, pero principalmente sirve para dar *sentido* a lo que se produce. En la medida en que yo enuncio la prohibición y el otro la acepta, al transgredir la regla, yo le puedo dar un sentido a lo que está haciendo, está poniendo en confrontación algo con una ley y con la representación que yo tengo de la ley.

***

También tienen permitido descansar cuando lo crean necesario. Hay un lugar con almohadones, o sea que es un rincón con suelo acolchado; el que está cansado se tira y descansa ahí un ratito. El permiso de descansar pone en tema la vivencia del cansancio, que algunos niños no registran, con excepción de cuando se sienten agotados. Esto ayuda a regular el esfuerzo y a tomar conciencia del cansancio antes de que se produzcan sensaciones de incomodidad e irritación. Al mismo tiempo, se jerarquiza el descanso como una tarea placentera.

EL JUEGO CORPORAL EN LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

Si bien el fenómeno del juego excede el campo limitado de una técnica, puede ser utilizado por el profesional como tal.

En toda práctica que involucre a los niños es necesario contar con acciones y elementos que despierten su interés. Aunque los intereses del niño difieren de los del

adulto, es necesario que este último esté interesado por las técnicas, los instrumentos, las acciones que le ofrece al niño para resolver su problemática. Tal requerimiento permite conectarse, instrumentar y analizar el fenómeno, al mismo tiempo que, en tanto profesional, miembro y representante de un rol social, habilita una acción, en este caso, la temática que nos convoca: el juego corporal.

Dice Erikson (1966): "Es fundamental para la elaboración de una determinada situación el reconocimiento social del método empleado por el niño en la resolución de su conflictiva". La participación del profesional lo involucra, legalizando una forma de accionar con el cuerpo y los objetos. El cuerpo del profesional como "enseña" (Paín, 1987), cuerpo de la enseñanza, de la mostración; como también cuerpo que sostiene y acompaña los procesos lúdicos en que el niño funda su autoría y elabora sus conflictos.

El juego corporal es para el niño el fenómeno convocante y el referente que le permite poner palabras, explicar de forma muy sintética cuál es su tarea, su hacer, y al mismo tiempo, darle un sentido a su presencia en el ámbito de la práctica psicomotriz.

El juego corporal, tal cual lo venimos definiendo, es un fenómeno utilizado en la práctica psicomotriz, un recurso genuino de la *clínica corporal*. El niño que ha frecuentado en el proceso educativo otras "materias" y otros abordajes terapéuticos, sabe reconocer las diferencias. Un niño define al psicomotricista como un "psicopedagogo deportivo"; otro, como un "psicólogo del cuerpo".

El jugar se constituye en la acción que articula al profesional y al niño en un espacio lúdico, que potencia el valor de los objetos informes, que atempera las emociones violentas, que sensualiza los impulsos eróticos sin compromiso genital. El juego tiñe y destiñe, borronea y resalta. Inhibe el impulso, impulsa la inhibición.

Terapeuta y niño, cuando juegan, se despojan de las jerarquías. La autoridad del adulto, sus bienes (el lugar, los objetos) y el tiempo son puestos en un nuevo orden de propiedad compartida. La regla en común suspende las jerarquías y las diferencias, desafecta los bienes y derechos sobre las pertenencias que el adulto ofrece al niño para que el juego sea posible. Graciela Scheines (1998) opina: "No hay juego sin el previo vaciamiento de un tiempo-espacio cualquiera". Y escribe Antonio Porchia (1956): "Lleno me queda lo que pude llenar de mis deseos; lo que tomé vacío".

Síntesis

Característica del encuadre: un permiso, cinco prohibiciones
Permiso: Está todo permitido, menos…

Cinco prohibiciones:

1. Romper cosas que sirven para la tarea.
2. Lastimar al otro o hacerle mal (ejemplo: la burla).
3. Jugar si no se tienen ganas de jugar.
4. Irse sin avisar.

5. Jugar fuera del lugar destinado al juego.

¿Están de acuerdo en cumplirlas?

En relación al jugar, el psicomotricista tiene la función de restituir, legalizar, dar permiso al juego corporal en todas sus modalidades, previendo la utilidad de su inclusión y participación corporal. También resulta ser un escenario propicio para la intervención que apunta a reflexionar sobre los obstáculos que imposibilitan el desarrollo de un juego, entre los cuales se encuentran los motivos de la interrupción del juego y los disturbios particulares que impiden la acción lúdica creativa.

El niño que juega transita por distintos personajes y en alguno de ellos necesita decir algo, esto justifica la insistencia. No todos los personajes quieren hablar de él. Hay que observar con cuál de esos personajes posibles uno va a constituir un diálogo, cómo y desde qué lugar. Cuando el niño se posesiona de un personaje, es muy difícil que lo quiera cambiar y menos aun si a este se lo escucha y se le habla.

El jugar adulto-niño implica al niño en una escena lúdica que puede ser difícil de desarmar, de desmontar. Es conveniente que el juego con el niño tenga un espacio-tiempo para concluir o terminar. Siempre es oportuno que en los últimos minutos de la sesión el niño tenga un tiempo para jugar solo, siendo observado por el adulto. Este distanciamiento con el adulto, con los aspectos lúdicos del adulto, le permite jugar su despedida y proyectar, en el caso que lo hubiera, un nuevo encuentro. La elección del jugar compartido, que implica a dos jugadores, le permite al profesional observar las resistencias para jugar solo, frente a la presencia no lúdica del adulto.

En cada sesión de psicomotricidad se desarrolla un conjunto de acciones organizadas en *secuencias* que despliegan un relato, en el cual la temporalidad se establece en *episodios* programados (encuentros, sesiones).

> A través de ese juego motor extremadamente simple, a través de esa partida y retorno con un carretel y un hilo, el niño especifica la organización de una relación fantasmática con su madre, porque él sabe que un carretel puede simbolizar la presencia y la ausencia de la madre y porque sabe que puede hacerla volver cuando la madre no está. Y creo que allí tenemos sobre el plano metafórico una imagen fundamental para comprender lo que nosotros, psiquiatras, esperamos eventualmente de los reeducadores de la psicomotricidad: introducir o re-introducir, organizar o reorganizar esta relación fundamental, simbólica y organizadora tal como se representa en este juego simple del carretel del cual acabo de hablar (Lebovici, 1974).

PLASTICIDAD ACTITUDINAL Y DISPONIBILIDAD

El término disponibilidad (2) tiene múltiples significaciones según el contexto en que se utilice. Pienso este término en relación a una práctica particular y relevante que es la

psicomotricidad.

Un diccionario de referencia, como es el Larousse, define “disponibilidad” como “calidad de lo que está disponible” y el término “disponible” como “aquello que puede usarse o utilizarse”. O sea que “disponibilidad” no se enrola dentro de lo cuantitativo sino en lo *cualitativo*, lo que está dispuesto para ponerse en acción.

***

La disponibilidad se hace visible en la actitud postural y, aunque “el cuerpo mienta”, un buen lector de actitudes podrá encontrar los rasgos de disponibilidad que la actitud anuncia, tanto en su aspecto perceptivo motor como emocional expresivo.

***

Para Paín (1987), “La reproducción por el cuerpo es la de las mimesis, la que duplica al otro en un juego de espejo, aun antes de que se instale cualquier imagen de propiedad yoica”. Para que se produzca esta “duplicación”, el adulto primordial debe poder estar disponible, tener una capacidad *espejante*, para que el niño se mire en él. Debe poder dejarse impactar por la imagen sin repelerla o rechazarla. Si su cuerpo es refractario a las necesidades del niño, este quedará a la deriva de los primarios ordenadores orgánicos, como son los reflejos.

***

Esta *función espejante* que el adulto lleva a cabo se organiza a partir de las manifestaciones corporales. No existe identificación que excluya al cuerpo, este es el primer espejo, que confirma su unidad. En este caso, se trata de un cuerpo que oficia una tarea corporizante, a la cual el niño pequeño se siente atraído a entrar, en una relación espejante. Para que esto se produzca, las *emociones* juegan aquí un papel primordial. Wallon (1979) sostiene: “Las emociones conservan el poder de conmover el aparato psico-orgánico en toda su extensión. Pero a condición de que este se subordine a esta función de expresión, que está en su naturaleza, y que imprime a las manifestaciones corporales, por cuyo intermedio se establece la unión con el otro”.

***

En relación con lo corporal, el término “disponibilidad” encuentra un lugar privilegiado, pues nos permite reemplazar el término “poner” por “disponer”.

“Estar disponible” no quiere decir “poner el cuerpo” sino “dis-poner el cuerpo”, las manifestaciones corporales se *disponen*. La disponibilidad es previa a la recepción.

Cuando *escucho* al otro, estoy dispuesto a recibir su palabra y su voz, a darle un lugar en mi pensamiento, y para que esto suceda, debo disponerme. El que escucha está receptivo, dispuesto a recibir al otro a través de la voz. Esta disponibilidad no siempre surge de la voluntad consciente, y no todo lo escuchado es aceptado e incorporado.

Cada zona del cuerpo se dispone en este acuerdo que denominamos “escuchar”. La disponibilidad corporal es una condición necesaria para que la inasible consistencia de la voz pueda ser “agarrada” y conducida hacia los cauces de la vida psíquica.

***

Estar disponible implica tiempo: presencia, constancia y permanencia. En la primera infancia, la presencia se enriquece en la constancia. Sería preferible que la permanencia en la función materna fuese un deseo necesario y posible. Que la presencia fuese una constancia deseante.

Tanto el niño como el adulto ajustan, acuerdan, imponen un tiempo en la relación compartida. Tiempos de pausa, desvío, intervalo, ritmos. A su vez, estos tiempos personales se desarrollan en un contexto social que condiciona una forma temporal determinada. Aquí, el tiempo, en manos del poder, marca un ritmo que crea cuerpos dóciles y organismos-máquinas.

***

El juego espontáneo no surge súbitamente, no aparece de la nada. Si no se cuenta con la necesidad o el deseo de estar con el niño, de tenerlo en brazos, de mirarlo, es difícil que el juego corporal aparezca.

La disponibilidad lúdica y la capacidad de sorprenderse no son cualidades que están de por sí; necesitan un aprendizaje, una vivencia y un ejercicio en que el placer tenga un lugar preponderante.

***

¿Qué hay de disponible en la disponibilidad? Si se trata de la tarea profesional, lo disponible debe estar dirigido a producir efectos: educativos, terapéuticos, y para eso es necesario posicionarse en una actitud observante o lúdica. Desde alguna de ellas se gesta una *intervención*, tanto sea verbal, en la que predomina el lenguaje articulado (semántico) en el soporte de la *voz* que completa, dirige, connota la palabra; o una intervención corporal, en la que predomina el cuerpo en sus manifestaciones, en la que la

palabra confirma, relata, señala, etc. El interjuego de estas dos posiciones, o sea, dos formas de disponerse al trabajo, daría cuenta de la plasticidad que posee el profesional.

ACTITUD LÚDICA

Para estudiar la actitud lúdica debo recurrir a diferentes conceptos: en primera instancia, entre las condiciones necesarias, está la capacidad de reconocer y valorar una comparación, o sea que no resulte extraño –como ya explicamos– que "los brazos son como alas". En segunda instancia, el recibimiento valorado de la metáfora: "mis alas". O sea que el "como" se retira en nombre de una síntesis y de un efecto creativo mayor.

La comparación comienza con el hecho de cotejar dos acciones, objetos o imágenes, pensando en lo que tienen en común, como suele pasar en los comienzos del aprendizaje de algo nuevo, cuando el acercamiento se produce a partir de las semejanzas, aunque en primer término nos impactan las diferencias.

Otro de los requerimientos de la actitud lúdica es la capacidad para reconocer y aceptar la presencia del "disparate". El disparate irrumpe desconcertando el orden de la lógica, desarma el pensamiento lineal. Desde lo común y parecido, desarticula una de las piezas de una acción o de una frase.

***

En un capítulo de *Alicia en el país de las maravillas* (Lewis Carroll, 2001), la temática del disparate o la locura se hace presente en forma explícita. Tal es el caso de "Una merienda de locos", en la cual la Liebre de Marzo mantiene con Alicia un diálogo particular.

> —Sírvete un poco de vino —la voz de la Liebre de Marzo sonó invitadora.
> Alicia recorrió la mesa con la mirada, pero no vio en ella otra cosa que té.
> —No veo ningún vino — observó.
> —No lo hay —dijo la liebre de Marzo.

***

Pudiendo reconocer y valorar la comparación, la metáfora y el disparate, la segunda condición es poder crearlas en el contexto de una actividad lúdica. El requerimiento no pasa por la implementación simultánea o consecutiva de las tres, sino que estas conserven una presencia en el reservorio lúdico que guarda la memoria corporal en forma de recuerdo.

Actitud lúdica { Comparación / Metáfora / Disparate } Juego corporal → imaginación → creatividad

La actitud lúdica no es solo obra de la razón, ni del concepto, sino de una experiencia de disfrute vivencial en la cual la razón colabora a veces, y otras se mantiene en reserva.

ACTITUD OBSERVANTE

La función del observador es muy amplia; una de las posiciones que puede tomar es la del espectador implicado en el acto lúdico. Al ser espectador, puede manifestarse a través de la mirada, la actitud postural, el rostro, la escucha y la gestualidad expresiva, pero no puede entrar en el espacio de juego ni interponer su voz, salvo que la ocasión lo amerite.

Si el espectador habla y dirige su voz hacia el lugar de la escena, es probable que su implicancia sea de primer grado, teniendo en cuenta que la sola observación sería una implicancia de segundo grado, más atenuada, visible solo si el jugador dirige su mirada hacia el observador.

Cuando en el Hospital de Clínicas (3) comenzamos con las primeras filmaciones de las sesiones de psicomotricidad, sucedía un hecho recurrente: los niños dirigían su mirada hacia la cámara. Analizamos entonces en qué situaciones lo hacían: la hipótesis fue que sucedía en las situaciones lúdicas en que se desplegaban escenas en las que se jugaba la agresividad dirigida hacia el adulto. En este sentido, mirar al observador espectador no era más que buscar en su rostro una comprobación de que lo que ocurría estaba permitido, que era “jugar la agresividad” y que nada malo estaba ocurriendo. La persona que filmaba era el observador a quien el niño dirigía su mirada con frecuencia, de manera que miraba la cámara buscando que alguien por fuera del juego le confirmara que lo que hacía era jugar y nada malo iba a pasar. Claro que la dirección de la mirada hacia la cámara por parte de un actor puede implicar una ruptura del clima ficcional; es apelar a la realidad y, por lo tanto, es una afectación de la actuación. En el caso de los niños, la mirada implicaba una búsqueda de apoyo para poder seguir jugando.

En las películas de ficción, el personaje no mira a la cámara, y si lo hace es probable que esté en un estado de introspección, de reflexión interior. En cambio, en los textos que transmiten una ideología o una religión, apenas abro el libro, el líder de ese grupo o partido me está mirando, antes de que lo mire. En el caso de los niños que juegan, la mirada hacia el espectador adulto no es continua, pero sí es frecuente que lo haga principalmente en situaciones en que aparece lo temido como forma de confirmar que se está jugando y que nada malo va a pasar.

***

En el siguiente cuadro se encuentran, en forma esquemática, las características generales de la actitud lúdica y la actitud observante, dos aspectos fundamentales de la práctica profesional con niños.

	ACTITUD LÚDICA	**ACTITUD OBSERVANTE**
Espacio	Transicional	Predominio externo operativo, espacio de construcción de hipótesis.
Actividad	Predominan las acciones lúdicas en relación con el otro.	Predominan los gestos mesurados, sutiles. Presencia y constancia en un lugar.
Distancia	Proximidad / cercanía con el otro.	Distancia con otro u otros.
Tono muscular	Fluctuaciones tónicas, acuerdo y concordancia con el otro.	Tensión media generalizada. Fluctuaciones.
Enfoque	Mirada particularizada en el otro y en el objeto.	Variación en los enfoques: mirada global o particularizada en un detalle.
Campo perceptivo	Recepción- percepción-acción.	Registro-percepción-registro (mirada, escucha).
Rostridad	Dinamismo. Sonrisas y risa. Variantes de rostridad según el personaje.	Ligera seriedad, sonrisa. Cierta neutralidad expresiva.
Se distorsiona o confunde con	Actitud juguetona, maníaca, de animación de fiestas.	Inhibición del hacer.

Intervenir

No podemos dejar a un lado la subjetividad, si pudiéramos anular la subjetividad no seríamos humanos, sino máquinas. Y como máquinas, nuestros actos serían respuestas mecánicas y entre otras acciones, como profesionales, no podríamos evitar el hecho de mecanizar nuestras intervenciones corporales.

Podemos diferenciar entre lo que sería mecanizar y ritualizar las intervenciones. Si se

automatiza la intervención, se ubica al niño en el lugar de objeto de la automatización. Por lo tanto, nada de su singularidad va a ser contemplada. Por otro lado, el profesional que se refugia en un acto repetitivo y estereotipado pierde su condición subjetivante en pos de una objetivación que enajena su trabajo y, por lo tanto, su condición de sujeto.

Pero, si bien la automatización de las intervenciones en la práctica con niños deja al profesional en una condición de autómata, son necesarias una sistematización del trabajo y una normatización de las intervenciones que nos permitan el acceso al uso de una herramienta de trabajo. De manera que la sistematización de las intervenciones nos permitirá operar profesionalmente en un campo de cruce de subjetividades.

Confusiones, falsas premisas

Sería preferible no confundir:

- disponibilidad con sobreadaptación
- actitud lúdica con animación de fiestas
- coherencia con repetición
- complementario con suplementario
- juego con jugar
- expresión con impresión.

Podríamos denominar falsas premisas a aquellos postulados que aseveran contundentemente hechos tales como:

- "El juego espontáneo surge espontáneamente".
- "En el juego reglado está todo arreglado".
- "Cuanto más raro, más creativo".

La psicomotricidad como práctica de deshabituación

Algunos rasgos característicos de la práctica psicomotriz constituyen una ruptura con los hábitos adquiridos.

En su obra de 1834, D. J. March realiza una preciosa discriminación entre los conceptos de costumbre y hábito. Dice que la "'costumbre' pertenece al objeto y le hace familiar; el 'hábito' a la acción misma y le hace más fácil. El uno se forma por la uniformidad, y el otro se adquiere por la repetición. Cuesta comúnmente poco trabajo una obra a que uno está ya 'acostumbrado'; lo que se ha hecho 'hábito' se hace casi naturalmente, y a veces involuntariamente".

Siguiendo este pensamiento, el hábito pertenece a la acción misma, la cual se ve

facilitada, pues se adquiere por repetición. Sobre esta construcción basada en acciones, asentada en el tiempo, la práctica psicomotriz propone una serie de procederes y acciones lúdicas que tienden a la deshabituación.

A modo de un inventario, se exponen los rasgos más sobresalientes:

- Convertir el piso en suelo.
- En ocasiones, permiso para descalzarse.
- Acceder al juego corporal con el adulto.
- Permiso para jugar la agresividad.
- Acceso a la corporeidad del adulto y de los otros niños.
- Prohibiciones de las consecuencias de la acción, y no de la acción en sí.
- Permiso para romper materiales efímeros.
- Permiso para construir y destruir, para armar y desarmar.
- Acceso a construir casas habitables.
- Frente a la propuesta de jugar, poder elegir entre participar u observar.
- Permiso para el juego espontáneo.
- Permiso para descansar cuando se requiera.
- Acceso al baño sin pedir permiso.

---

1. Sobre los conceptos de *conocimiento* y *saber*, véase Calmels (2018).

2. "Disponer", del latín *disponere*, "poner por separado" (Corominas, 1973).

3. Fui fundador y coordinador del área de Psicomotricidad del Servicio de Psicopatología Infantojuvenil del Hospital de Clínicas (1980) y coordiné un equipo de profesionales durante veinticinco años. El área continúa en la actualidad bajo la coordinación de la Lic. Mónica De Aretio.

EPÍLOGO. ACERCA DEL JUEGO Y EL JUGAR

Estas frases no tienen la función de aseverar y concluir, están elaboradas con la intención de que funcionen como disparadores para reflexionar acerca del juego y del jugar. La aparente contradicción de algunos puntos intenta crear diferencias temporales, evolutivas, situacionales.

1. Utilizamos la palabra *juego* para referirnos a fenómenos diferentes.
2. El juego no es una técnica.
3. Para poder jugar no se necesita una preparación técnica.
4. El adulto necesita del niño para seguir jugando.
5. En los primeros años de vida, hace falta que el adulto juegue con el niño, introduzca el jugar, aunque el niño no sepa que está jugando. La tarea del adulto es poner al niño "en situación" lúdica.
6. No hace falta la presencia de un niño para que el adulto juegue. Hace falta algunos rasgos del niño que el adulto ha sido para que se anime a jugar.
7. El juego es estructurante.
8. Su ausencia es señal de patología.
9. El juego permite elaborar situaciones conflictivas.
10. La posibilidad de elaboración está en relación con el estado de desarrollo de la creatividad.
11. El que juega no conoce lo que implícitamente pone en juego. Del mismo modo, el artista sabe, aunque no conoce lo que sabe.
12. El niño no necesita tener conciencia de lo que se juega para que el jugar resulte elaborativo de situaciones conflictivas.
13. Al profesional que trabaja con niños le puede interesar:
    - dónde se juega,
    - con qué,
    - con quién,
    - a qué se juega,
    - y qué se juega en él, cuando juega.
14. El que juega juega.
15. El juego no es propiedad exclusiva de los niños.
16. El bebé, el niño, el adolescente y el adulto juegan contenidos similares con

diferente forma.

17. El juego no es una actividad desinteresada.
18. Para poder jugar, se necesita un espacio permisivo, no amenazador y continente.
19. El juego es un “espacio del permiso”.
20. Se desarrolla en un *espacio intermediario* (Winnicott).
21. El ser humano encuentra en el espacio del juego su propia libertad.
22. El adulto puede acceder al juego, la dificultad está en mantenerlo como tal.
23. La génesis de la creación está en el juego.
24. Lo espontáneo que deviene en creatividad corresponde al juego.
25. El devenir del juego en trabajo en nuestra sociedad, en general, puede decirse que es una falsa premisa.
26. Siempre se juega con otro.
27. El juego no puede ser plenamente entendido desde afuera.
28. Es frecuente que el adulto tienda a ordenar el juego del niño para encubrir su propio desorden.
29. Para jugar con otro se requiere un acuerdo.
30. Consentir no es acordar.
31. No se aprende a jugar más que jugando, pero no jugando a jugar.
32. El juego se construye.
33. Los primeros juegos son juegos corporales.
34. La agresión (violencia), la excitación genital, el miedo pueden terminar con el juego.
35. “Jugar es hacer” (Winnicott).
36. Cuando el niño ha aprendido a jugar, no hace falta el adulto para que el niño juegue.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, Giorgio (2001): *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Ajuriaguerra, Julián de (1985): "Prefacio", en Bernard Acouturier y otros, *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*, Barcelona, Científico-Médica.

Ajuriaguerra, Julián de y René Angelergues (1993): "De la psicomotricidad al cuerpo en la relación con el otro. A propósito de la obra de Henri Wallon", *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, nº 45, CITAP.

Anzieu, Didier (1978): *El grupo y el inconsciente*, Madrid, España, Biblioteca Nueva.

Aristóteles (1947): *Poética*, Buenos Aires, Emecé.

Artaud, Antonin (1997): *El teatro y su doble*, Barcelona, Edhasa.

Bachelard, Gastón (1965): *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica.

— (1985): *El derecho de soñar*, México, Fondo de Cultura Económica.

— (1986): *Lautréamont*, México, Fondo de Cultura Económica.

— (1993): *La poética de la ensoñación*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bajtin, Mijail (2005): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid, Alianza.

Barthes, Roland y otros (1970): *Análisis estructural del relato*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

— (2009): *Diario de duelo: 26 de octubre de 1977-15 de septiembre de 1979*, México, Siglo XXI.

Battro, Antonio M. (1971): *Diccionario de epistemología genética*, Buenos Aires, Proteo.

Benjamin, Walter, "El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov", en Maite Alvarado y Horacio Guido (comp.), *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La Marca, 1993.

Billiken (1965): "Un poco de gimnasia diaria", año 46, nº 2358, marzo.

Blake, William (1942): *El matrimonio del cielo y el infierno,* México, Séneca.

Blanchot, Maurice (1990): *La escritura del desastre*, Caracas, Monte Ávila.

Borges, Jorge Luis (1986): *Borges oral*, Buenos Aires, Emecé-Editorial de Belgrano.

Brailovsky, Daniel (2001): *El juego y la clase*, Buenos Aires, Noveduc.

Brown, Norman (1986): *El cuerpo del amor*, Barcelona, Planeta-Agostini.

Caillois, Roger (1958): *Teoría de los juegos*, Barcelona, Seix Barral.

Calmels, Daniel (2009): *Infancias del cuerpo*, Buenos Aires, Puerto Creativo.

— (2010): *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*, Buenos

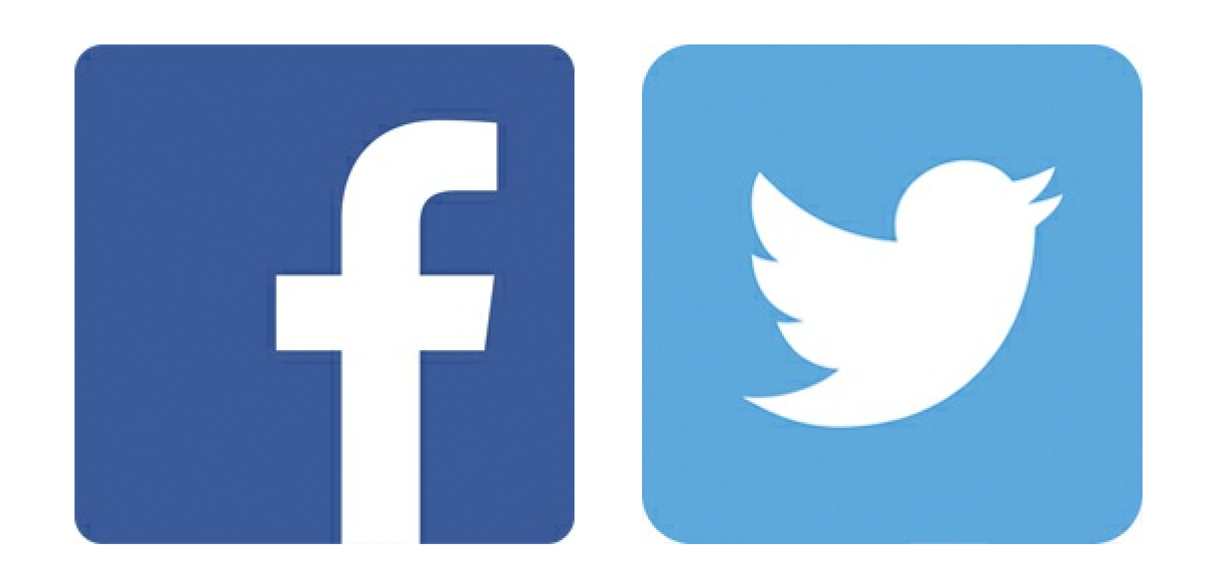
Aires, Biblos.
— (2012): *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires, Biblos.
— (2013): *Fugas, el fin del cuerpo en los comienzos del milenio*, Buenos Aires, Biblos.
— (2014): *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*, Rosario, Homo Sapiens.
— (2016): *¿Qué es la psicomotricidad? Nociones generales*, Buenos Aires, Lumen.
— (2018): *Cuerpo y saber*, Buenos Aires, Biblos.
— (inédito): “Analizadores del jugar”.
— (inédito): “Álbum de palabras”.
— (inédito): “Glosario abierto”.
— (inédito): “La Gesta Grupal”
— (inédito): “Objetos y juguetes en la infancia”.
— (inédito): “Relojes en la infancia”.
Capdevila, Roser y Marie-Agnès Gaudrat (2006): *Mis primeras aventuras en el jardín,* cuadernillo que acompaña *Jardín de Genios*, nº 34, Buenos Aires, Grupo Clarín.
Corominas, Joan (1973): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.
Cortés Morató, Jordi y Antoni Martínez Riu (1996): *Diccionario de filosofía*, versión electrónica en CD-ROM, Barcelona, Herder.
Cuadernos de Educación Física Renovada, nº 3, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Sección Educación Física, La Plata,1969.
Cyrulnik, Boris (2002): *El encantamiento del mundo*, Barcelona, Gedisa.
Debray, Régis (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós.
Derrida, Jacques (1995): *La voz y el fenómeno. Introducción al problema del signo en la fenomenología de Husserl*, Valencia, Pre-Textos.
Díaz Borque, José María y García Lorenzo, Luciano (comps.) (1975): *Semiología del teatro*, Barcelona, Planeta.
Eco, Umberto (1996): *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona, Lumen.
— (1999): *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
Elkonin, Daniel (1980): *Psicología del juego*, Madrid, Visor.
Enaudeau, Corinne (1999): *La paradoja de la representación*, Buenos Aires, Paidós.
Erikson, Erik H. (1966): *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Hormé.
Fejerman, Natalio (2010): “Trastornos psicológicos que imitan enfermedades orgánicas”, en Natalio Fejerman (comp.), *Trastornos del desarrollo en niños y adolescentes. Conducta, motricidad, aprendizaje, lenguaje y comunicación*, Buenos Aires, Paidós.
Fernández, Alicia (1992): *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Freiberg Kohan, Matías e Ignacio Gómez Bianchi (2017), “Dispositivo psicomotor

comunitario en la sala de espera de pediatría. El juego corporal como recurso para la intervención psicomotriz", tesina, Untref.
Freud, Sigmund ([1908] 1995): "El poeta y los sueños diurnos", en *Freud total* (versión electrónica 1.0), Rosario, Nueva Hélade.
— (1993 [1920]): *Más allá del principio del placer*, *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires, Amorrortu.
Frigerio, María Raquel (1968): *Educación física*, Buenos Aires, La Clínica.
Le Camus, Jean (1987): *Práctica psicomotriz en el niño poco hábil*, Alcoy (Valencia), Marfil.
Lebovici, Serge (1974): "Indicaciones terapéuticas en reeducación psicomotriz", *Cuadernos de Terapia Psicomotriz*, número especial de la Sociedad Internacional de Terapia Psicomotriz, n°1.
Lesbegueris, Mara (2013): *Niñas jugando, ni tan quietas ni tan activas*, Buenos Aires, Biblos.
Lévi-Strauss, Claude (1990): *El pensamiento salvaje*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*, Barcelona, Óptima, 2001.
Lowen, Alexander (1991): *Bionergética*, México, Diana.
Mannoni, Maud (1982): "La formación de los adultos, el 'tratamiento' y el orden administrativo", *Un lugar para vivir*, Barcelona, Crítica.
March, D. J. (1834): *Sinónimos de la lengua castellana*, Barcelona, Imprenta de Oliva.
Merani, Alberto L. (1984), *Diccionario de psicología*, Barcelona, Grijalbo.
Merleau-Ponty, Maurice (1975): *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península.
Novalis (1942): *Gérmenes o fragmentos*, México, Séneca.
Núñez, Jorgelina (2009): "Fernando Savater: 'La imaginación no es la fantasía'", revista *Ñ*, Buenos Aires, 25 de abril.
Paín, Sara (1986): *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia*, I, Buenos Aires, Nueva Visión.
— (1987): *La génesis del inconsciente, La función de la ignorancia*, II, Buenos Aires, Nueva Visión.
— (2008): *En sentido figurado*, Buenos Aires, Paidós.
Piaget, Jean (1981): "El nacimiento de la inteligencia (entrevista)", *El Ornitorrinco*, n°9, pp. 7-9, disponible en <issuu.com>.
— (1993): *La formación del símbolo en el niño*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
Pichon Rivière, Enrique (1975): *El proceso grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Pichon-Rivière, Enrique y Ana Pampliega de Quiroga (1970): *Psicología de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Galerna.
Piglia, Ricardo (2013): "La biblioteca y el lector en Borges", en el ciclo de programas *Borges por Piglia*, tercer programa, Buenos Aires, TV Pública y Biblioteca Nacional, disponible en <youtube.com>.

Ponge, Francis (1991): *Antología*, Santiago de Chile, Literatura Americana Reunida.
Porchia, Antonio (1956): *Voces*, Buenos Aires, Sudamericana.
Ravera, Claudia (2009): *Clínica psicomotriz del bebé*, Montevideo, Paulo de los Santos.
Ricœur, Paul (1999): *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido,* Madrid, Arrecife.
Rodríguez Ribas, José Ángel (2013): "Regreso a la *actividad motriz espontánea*", disponible en <http://perso.orange.es>.
Sáenz, Dalmiro (1991): artículo en *El Cronista*, sección cultural, edición del 18 de agosto.
Scanio, Elsa (2004): *Arterapia. Por una clínica en zona de arte*, Buenos Aires, Lumen.
Scheines, Graciela (1998): *Juegos inocentes, juegos terribles*, Buenos Aires, Eudeba.
Schilder, Paul (1977): *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, Buenos Aires, Paidós.
Schmidt, Vera (1973): "El desarrollo del instinto de saber en un niño", en Wilhelm Reich y Vera Schmidt, *Psicoanálisis y educación*, 2, Barcelona, Anagrama.
Sorrentino, Fernando (2001): *Siete conversaciones con Jorge Luis Borges*, Buenos Aires, El Ateneo.
Tolosa, P. Oscar (1947): *Charlas de recreo*, Buenos Aires, La Obra.
Tosquelles, Francisco (1973): *El maternaje terapéutico con los deficientes mentales profundos*, Barcelona, Nova Terra.
— (2001): *Las enseñanzas de la locura*, Madrid, Alianza.
Vianu, Tudor (1971): *Los problemas de la metáfora*, Buenos Aires, Eudeba.
Viñas, David (2008): *Rodolfo Walsh y Gardel*, Buenos Aires, Peón Negro.
Virno, Paolo (2004): *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*, Buenos Aires, Cactus-Tinta Limón.
Vygotski, Lev S. (1996): *Psicología infantil*, *Obras escogidas*, vol. IV, Madrid, Visor.
Wallon, Henri (1956): "La création chez l'enfant: jeux et jouets", en Jamati, Georges, *Mélanges: création et vie intérieure, recherches sur les sciences et les arts*, París, CNRS.
— (1978): *Del acto al pensamiento*, Buenos Aires, Psique.
— (1979): *Los orígenes del carácter en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión.
— (1991): *La vida mental*, México, Crítica.
Winnicott, Donald Woods (1965): *El niño y el mundo externo,* Buenos Aires, Hormé.
— (1972): *Realidad y juego*, Buenos Aires, Granica.



¡Seguinos!



Índice